

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ZEILA MIRANDA FERREIRA

**Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no
curso *Veredas - Formação Superior de Professores***

São Paulo

2009

ZEILA MIRANDA FERREIRA

**Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no
curso *Veredas - Formação Superior de Professores***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elsa Garrido

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.295 Ferreira, Zeila Miranda
F383p Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no curso
Veredas - Formação Superior de Professores / Zeila Miranda Ferreira;
orientação Elsa Garrido. São Paulo: s.n., 2009.

312 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação a distância 2. Formação de professores 3. Professor-tutor -
Formação 4. Prática pedagógica. Garrido, Elsa, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Zeila Miranda Ferreira

Prática pedagógica do professor-tutor em Educação a Distância no curso *Veredas - Formação Superior de Professores*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profª. Drª. Elsa Garrido

Aprovada em: ____/____/2009

Banca Examinadora

Profª. Drª. Elsa Garrido
Universidade de São Paulo (USP)

Profª. Drª. Heloísa Dupas Penteadó
Universidade de São Paulo (USP)

Profª. Drª. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profª. Drª. Mirtes Alonso
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Profª. Drª. Sheila da Costa Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença constante em meu caminho.

Aos meus pais, pelo presente da vida, apoio e por ensinarem-me o que a escola não ensina.

À Prof^a. Dr^a. Elsa Garrido, orientadora que muito me ensinou contribuindo para o meu desenvolvimento científico, intelectual e profissional. Serei sempre grata pelas reflexões, autonomia e construção do conhecimento que me proporcionou em meus "indisciplinados vôos".

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e aos professores por compartilharem experiências e conhecimentos construídos em tantos anos de pesquisa, bem como pela oportunidade de realização do curso de doutorado.

À banca examinadora desta tese, pela leitura atenta e suas observações.

Aos professores-tutores, professores cursistas e coordenadores do curso *Veredas*, participantes desta investigação, pela acolhida nos encontros presenciais, que me permitiram "aprender a aprender" e "aprender a fazer" por meio de seu trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de doutorado e apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Ao esposo Euclides e aos filhos Mayra, Renan, Ananda e Artur, por serem os melhores presentes que a vida me deu e fontes inspiradoras de vontade. Agradeço pelo respeito, generosidade e paciência de esperarem por mim nos longos momentos em que eu me ausentei.

A todos devo muito mais que palavras de agradecimento...

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a Euclides, Mayra,
Renan, Ananda e Artur.
Eles sabem por que...*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAEAD - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AFOR - Agência Formadora
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BRASED - Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU - Caderno de Avaliação da Unidade
CEAD - Centro de educação a Distância
CECAE - Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
CEDES - Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (UNICAMP)
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSMI - Normal Superior com Mídias Interativas
COSE - Virtual Learning Environment (UK)
CUED - Catedra UNESCO de Educacion a Distancia
EaD - Educação a Distância
EDUCERE - Desenvolvimento Humano e Profissional
EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
E-PROINFO - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem pela Internet em software livre
ESEBA - Escola Básica de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FMI - Fundo Monetário Internacional
FPA - Fundação Padre Anchieta
FUMEC - Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais ...
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBM - International Business Machines Corporation
IES - Instituto de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC - Laboratório de Estudos Cognitivos
LMS - Learning Management System
MEC - Ministério da Educação
MIT - Massachusetts Institute of Technology
NEAD - Núcleo de Educação a Distância
NIED - Núcleo de Informática aplicada à Educação
NTIC - Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação
OER - Open Educacional Resources
OU - Open University
PACI - Programa Anchieta Cooperação Interuniversitária

PAPED - Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância
PEC - Programa Formação Universitária
PROCAP - Programa de Capacitação de Professores
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PRÓ-LICENCIATURA - Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância on-line
RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SEEDNET - Revista Eletrônica de Educação a Distância
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TE@D - Revista Digital de Tecnologia Educacional de Educação a Distância
TIC - Tecnologia de Informação e de Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
| UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UEB - Universidade Eletrônica do Brasil
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UK - United Kingdom (Reino Unido)
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFRAN - Universidade de Franca
UNIMINAS - União Educacional de Minas Gerais
UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas
UNIREDE - Universidade Virtual Pública do Brasil

UNITRI - Centro Universitário do Triângulo
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
UNIVESP - Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Mapa de zoneamento dos pólos e subpólos das AFORs do <i>Veredas</i> - MG...	102
QUADRO 1: Estrutura das atividades de ensino-aprendizagem do <i>Veredas</i>	109
QUADRO 2: Matriz Curricular do <i>Veredas</i>	124
FIGURA 2: Materiais Instrucionais que compõem o Sistema Instrucional do <i>Veredas</i> ...	130
QUADRO 3: Resumo do tempo de observação participante e de transcrição dos encontros presenciais do <i>Veredas</i>	142
QUADRO 4: Resumo do tempo de observação participante e de transcrição das Semanas Presenciais III, IV, V, VI, e VII do <i>Veredas</i>	143
QUADRO 5: Resumo do tempo total das entrevistas com tutores, cursistas e coordenadores da AFOR UFU	146
QUADRO 6: Delineando o perfil dos tutores observados e entrevistados	157

"Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos.

A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo afora.

Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem.

Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável: além do pão... o trabalho, além do trabalho... a ação.

E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída".

Mahatma Ghandi

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas

Lista de ilustrações

Sumário

Resumo

Abstract

Introdução 1

PRIMEIRA PARTE - REVENDO A LITERATURA

1. Educação a distância: espaço-tempo de humanização, emancipação e

desenvolvimento profissional do professor-tutor 9

1.1. Era da (In)formação: macrotransformações econômicas, socioculturais e tecnológicas 9

1.2. Da educação a distância a uma educação sem distâncias: delineando conceitos e abordagens 11

1.3. EaD mediatizada por TIC: possibilidades e desafios na prática e na formação de professores 19

1.4. A Educação a Distância no Brasil e na formação de professores 24

2. A prática pedagógica do professor-tutor na formação de professores em EaD 36

2.1. Panorama das pesquisas brasileiras acerca da prática pedagógica na EaD 36

2.1.1 - Experiências nacionais relativas à prática pedagógica do professor-tutor na EaD..... 43

2.2. Ressignificando a prática pedagógica e o papel do professor-tutor na EaD 46

2.2.1 - De professor, tutor a professor-tutor: novos conceitos e práticas em EaD.. 48

2.2.2 - O papel do estudante adulto na EaD..... 59

2.2.3 - Os encontros presenciais e a prática do professor-tutor 61

2.3. A mediação pedagógica: principal função do professor-tutor na EaD 65

2.3.1 - Promover a aprendizagem transformadora e significativa 68

a) Estimular a autoreflexão e reflexão 70

b) Incentivar a autonomia e a autogestão da aprendizagem 74

2.3.2 - Favorecer a aprendizagem colaborativa e cooperativa 76

a) Favorecer a interação, o diálogo e a interatividade 79

2.3.3 - Promover a avaliação somativa e formativa	83
2.4 - Formação contínua do professor-tutor em EaD	89

SEGUNDA PARTE - PESQUISA DE CAMPO

3 - O que é o Veredas...	101
3.1 - Uma experiência de formação docente em EaD: o curso <i>Veredas</i>	101
3.2 - Proposta pedagógica do <i>Veredas</i> : a formação do professor cursista	105
3.3 - Proposta Curricular do <i>Veredas</i>	109
3.3.1 - Atividades de ensino e de aprendizagem	109
a) Atividades autoinstrucionais a distância	110
b) Semana Presencial	112
c) Encontros Presenciais Mensais	114
d) Atividades de avaliação da aprendizagem dos cursistas	115
1 - Prova semestral e CAU	116
2 - Estágio Supervisionado	118
3 - Memorial e Monografia	121
3.3.2 - Componentes Curriculares	127
3.3.3 - Caracterização dos Módulos do <i>Veredas</i>	127
3.4 - Sistemas Integrantes do <i>Veredas</i>	129
3.4.1 - A importância do tutor no <i>Veredas</i>	131
4. As veredas da pesquisa: construção da metodologia	138
4.1 - Bases metodológicas: etnografia da prática do professor-tutor	138
4.1.1 - Etapas de desenvolvimento e procedimentos metodológicos da pesquisa	140
a) Observação Participante	141
b) Entrevista semiestruturada: tutores e coordenadores	145
b) Grupo focal com cursistas	148
c) Análise documental	150
4.2.2 - Procedimentos de análise e de interpretação dos dados	151
5 - Duplo olhar do mesmo mundo: como era a prática das tutoras...	153
5.1 - O Contexto da Pesquisa: AFOR UFU	154
5.2 - Perfil dos tutores participantes da pesquisa	156
5.3 - A diversidade de papéis, funções e práticas nos encontros presenciais	162
5.3.1 - Condições de trabalho e apoio administrativo	163

5.3.2 - Prática reflexiva, interativa, colaborativa, transformadora.....	165
5.3.3 - O uso de TIC e a interatividade nos encontros presenciais	174
5.3.4 - Orientação, avaliação e correção das provas e do CAU	180
5.3.5 - Orientação e avaliação do planejamento e estágio supervisionado.....	189
5.3.6 - Orientação e avaliação: monografia e memorial	195
6 - Prática pedagógica no Veredas: representações de tutores e cursistas	204
6.1 - Concepções teóricas e pedagógicas dos tutores	204
6.1.1 - Como os tutores definem, percebem e caracterizam a EaD	205
6.1.2 - Percepção do papel, das funções do tutor	209
6.2 - Desafios e possibilidades da prática - a percepção de tutores e de cursistas.....	216
6.2.1 - As atividades relacionadas aos materiais autoinstrucionais	216
6.2.2 - As Semanas Presenciais	218
6.2.3 - Os Encontros Presenciais Mensais	222
6.2.4 - Os componentes curriculares e a solução de dúvidas	231
6.2.5 - O uso das TICs	239
6.2.6 - A orientação e avaliação das provas e CAU	247
6.2.7 - A orientação e avaliação das atividades de planejamento e Estágio Supervisionado	252
6.2.8 - A orientação e avaliação da monografia e do memorial	258
6.2.9 - A avaliação do curso pelos participantes	265
6.3 - Relacionamento dos tutores com os cursistas e os pares	268
6.4 - Formação contínua do tutor: as mudanças na prática pedagógica	274
Considerações finais	281
Referências Bibliográficas e Webliográficas	294
Anexo A: Ficha de Avaliação do Estágio Supervisionado	302
Anexo B: Ficha de Avaliação da Monografia	304
Anexo C: Ficha de Avaliação do Memorial	306
Anexo D: Roteiro de entrevista semiestruturada - Tutores e coordenadores	307
Anexo E: Roteiro de entrevista - Grupo focal - Professor-cursista	310
Anexo F: Ficha de Classificação do Tutor	311
Anexos do CD-ROM	

RESUMO

FERREIRA, Zeila Miranda. *Prática pedagógica do professor-tutor em Educação a Distância no curso "Veredas - Formação Superior de Professores"*. 2009. 312 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2009.

A pesquisa tem por objetivo, compreender as possibilidades e os desafios da prática pedagógica do professor-tutor no curso *Veredas*, destinado à habilitação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade de Educação a Distância EaD). O estudo da prática do tutor no *Veredas* se deu por meio de pesquisa de campo, na Universidade Federal de Uberlândia (AFOR UFU), em Uberlândia, MG, no período de janeiro de 2003 a julho de 2005. Para melhor compreender de que modo e em que condições o tutor desenvolveu sua função de mediação pedagógica na formação de professores e qual a percepção dos tutores acerca da própria prática, observamos as atividades dos tutores nos encontros presenciais do curso. Realizamos entrevista semi-estruturada com tutores e coordenadores, grupo focal com cursistas e análise documental. Participaram da pesquisa, dez tutores e trinta cursistas do total de 42 tutores e 630 professores cursistas. Os resultados mostraram que o *Veredas* apresentou avanços e inovação no que diz respeito à formação superior de professores das séries iniciais do ensino fundamental em EaD. Entretanto, a pesquisa aponta aspectos que precisam ser corrigidos e aperfeiçoados para melhor atender às necessidades de cursistas e tutores. Esses aspectos envolvem desde o processo seletivo dos tutores, as condições de trabalho até a criação de espaços autoformativos e formativos para o desempenho das funções que exercem. A EaD requer um professor-tutor capaz de refletir e pesquisar a própria prática, com vistas a transformá-la e ressignificá-la. O discurso e prática dos tutores são mesclados por inconsistentes concepções de educação, EaD, professor-tutor, ensino e aprendizagem. Transitam entre abordagens tradicionais, construtivistas e sociointeracionistas e explicitam reduzidos conhecimentos acerca destes elementos e da modalidade à distância. Na maior parte dos encontros presenciais, os tutores se mostram confusos, inseguros, carentes de orientações e de apoio didático-pedagógico, metodológico, tecnológico e administrativo. Apresentaram dificuldades com o planejamento, a coordenação de atividades interativas, colaborativas e significativas, orientações do estágio, monografia e memorial. Demonstraram fragilidades teórico-prática sobre os diversos saberes, competências e habilidades que envolvem a docência, na perspectiva crítico-reflexiva-investigativa em EaD. Consideramos que ficou comprometida a mediação pedagógica e a orientação acadêmica, no sentido de desenvolver nos cursistas práticas reflexivas, interativas e cooperativas, a articulação teoria-prática, autogestão e autonomia no aprendizado. Tal cenário confirma e explicita a urgência e necessidade de autoformação, de formação contínua do professor-tutor em serviço para dar conta de uma formação superior de professores qualificada em EaD.

Palavras-chave: Formação de professores - Educação a Distância - Prática pedagógica - Tutoria - Professor-tutor

ABSTRACT

FERREIRA, Zeila Miranda. *Pedagogic practice of a teacher-tutor in a distance education course (EaD) - "Veredas - Under Graduate Course for Teachers"*. 2009. 312 pages. Doctorate Thesis. School of Education. University of São Paulo (USP). São Paulo 2009.

The purpose of this paper is to comprehend the possibilities and the challenges of the pedagogic practice of a teacher-tutor in the *Veredas* course, aimed at enabling teachers in the initial grades of elementary schools, Distance Education System (EaD). The study of the tutor practice in *Veredas* course was through a field research in the Federal University of Uberlândia (AFOR UFU) in the city of Uberlândia, state of Minas Gerais, from January 2003 through July 2005. To better comprehend how and in what conditions the tutor developed his/her job of pedagogic mediation in the teachers development and the perceptions of the tutors concerning their own practice, we observed the activities of the tutors in the physical on site meetings during the course. We performed semi-structured interviews with tutors and coordinators, focus group with students and document analysis. Some ten tutors and thirty students, out of 42 tutors and 630 student teachers, participated in the research. The results demonstrated that the *Veredas* course showed advancement and innovation concerning the development of the under graduate course of the initial grade teachers of elementary schools in distance education. However, the research shows aspects that need to be corrected and improved to better suit the needs of the teacher students and tutors. These aspects entangle since the selection procedure of the tutors, the working conditions up to the creation of self-formative and formative spaces to perform their tasks. Distance education requires a teacher-tutor that is able to reflect and research his/her own practice aiming at changing them and giving them a new meaning. The speech and practice of the tutors are mixed with inconsistent conceptions of education, distance education, teacher-tutor, teaching, and learning. They use traditional approach, constructivism, and social-interactionism and show little knowledge concerning these aspects as well as the distance education. In most part of the on site meetings, the tutors seemed confused, insecure, with lack of directions and lack of didactic-pedagogic, methodological, technological, and administrative support. They showed difficulty with the planning and the coordination of the interactive collaborative and significative tasks, internship orientation, dissertation, and the other reflective papers about practices. They also showed little theoretical-practical knowledge concerning various subjects, competence and abilities which entangle the teaching in a critic-reflective-investigative perspective in distance education. We conclude that the pedagogic mediation and academic orientation have been compromised in the way to develop in the teacher students reflective, interactive and cooperative practices, the theoretical-practical articulation, self management and autonomy in the learning process. Such scenario confirms and unveils the urgent need of self-development, continuous development of the working teacher-tutor to be able to carry out the task of majoring teachers in distance education.

Key words: Teacher development - Distance Education - Pedagogic Practice - Tutoring - Teacher-tutor

FERREIRA, Zeila Miranda. *Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso "Veredas - Formação Superior de Professores"*. 2009. 312 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2009.

INTRODUÇÃO

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

A emergência de uma nova ordem social, marcada pela reestruturação dos processos de produção, a economia globalizada e a política neoliberal, apoiados na revolução digital, suscita questões relativas às intensas transformações nas relações sociais do homem no mundo atual. Isso gera mudanças nos modos de viver, de ser, de estar, de sentir, de educar e de comunicar, implicando em profundas conseqüências para as pessoas, para as organizações sociais e, particularmente, para o conhecimento, a educação e a formação profissional.

No âmbito da educação, surgem novas propostas educacionais e pedagógicas para atender às demandas específicas de formação de cidadãos. Aos professores, dada a especificidade da docência, espera-se entre outras ações, a reflexão, a análise dos projetos formativos da sociedade em que estão inseridos. Nesse contexto, a necessidade de aprender ao longo da vida, tem se convertido numa temática cotidiana, tornando-se para muitos, numa agradável experiência de aprender algo novo a cada dia e, para todos, um imprescindível princípio de sobrevivência. Tal fato vem contribuindo para a indicação da formação contínua do professor, como um caminho necessário e urgente para se alcançar ou manter as condições de competitividade numa economia globalizada e tecnológica como a que vivemos. Além disso, traz à tona, a possibilidade da autoformação, do desenvolvimento profissional para a construção de um ensino crítico, reflexivo e de qualidade tendo em vista a busca de melhorias para a transformação da própria prática (ZEICHNER, 1993).

Os desafios educacionais são consideráveis. Na perspectiva da transformação social e da melhoria da qualidade dos processos educativos, faz-se urgente repensar e redefinir a concepção e o papel da educação, suas finalidades e influências na sociedade contemporânea. É desejável repensar e ressignificar as modalidades educacionais, a formação acadêmica, a organização curricular, as metodologias e procedimentos didáticos, pedagógicos,

tecnológicos, bem como o papel do professor, com vistas a proporcionar uma formação para a autonomia, a pesquisa e a construção de conhecimentos.

A Educação a Distância (EaD), em razão de suas características e peculiaridades enquanto modalidade educativa, oferece substanciais possibilidades de contribuir com a ressignificação da educação escolar e da formação de professores. Pode oferecer ao docente, oportunidades de estudar, atualizar-se, qualificar-se, de investir em sua formação contínua em qualquer tempo e lugar, com metodologias diversificadas e mediadas por recursos tecnológicos. A EaD pode significar para o professor, mais uma alternativa para a colaboração, a comunicação e a interação entre pares, a troca de conhecimentos, de experiências didático-pedagógicas, de ambientes diversificados para ensinar e aprender. São novos espaços-tempos de ensino e de aprendizagem, que surgem por meio das modalidades de EaD virtual, digital e/ou semipresencial. Configuram uma nova cultura escolar. Ao mesmo tempo, trazem desafios didático-pedagógicos para a qual os profissionais da educação, os professores e os alunos não foram preparados para enfrentar (GARCÍA ARETIO, 2002).

A complexidade que envolve a organização e a execução de programas e atividades de ensino-aprendizagem à distância para formar professores apresenta-se com um dos desafios. São poucas ainda, as experiências nesta área e modalidade disponíveis no Brasil. Isso nos leva a entender que a implementação de programas a distância para a formação de professores vem passando por um caráter experimental em nosso país. Tais projetos precisam ser estudados, analisados com vistas à otimização de suas potencialidades e de novos encaminhamentos. Deste modo, se faz necessário conhecer a EaD, pesquisar suas diversas dimensões, a infra-estrutura administrativa e tecnológica, o gerenciamento de recursos, bem como o sistema de tutoria, a didática, a metodologia, os procedimentos de ensino-aprendizagem, de avaliação, a prática do formador e demais componentes dos programas a distância.

Desta perspectiva, o papel do professor também vem passando por transformações. Como sujeito da educação, uma nova lógica se interpõe, permeando o seu trabalho, apresentando novas reconfigurações e nova identidade na EaD - o *professor-tutor*, muitas vezes denominado de *tutor*¹. Esse profissional é o responsável por apoiar, orientar e

¹ O termo *tutor* será usado neste trabalho em duas situações: a) ao fazer alusão a *qualquer profissional* que assume as funções de tutoria presencial ou à distância, em programas com concepções vagas e indefinidas de EaD; b) para referir-me ao *tutor* do curso *Veredas*, respeitando a nomenclatura e os pressupostos do projeto pedagógico deste programa objeto de nosso estudo. Optamos aqui, pelo uso da expressão ***professor-tutor***, entendendo que esse profissional é um *professor* que atua na educação presencial e que vem assumindo a docência na tutoria em EaD, numa perspectiva crítico-reflexiva-investigativa, com vistas a promover e

acompanhar o processo de construção de conhecimento do estudante na tutoria. Pelas singularidades e características ainda não estabelecidas no contexto da modalidade a distância, são diversificadas as funções do profissional *tutor*, além de indefinidos também o seu papel, atribuições e formação acadêmica. Em projetos de ensino-aprendizagem na EaD, podemos encontrar *tutores* com práticas apoiadas em concepções educacionais que pressupõem o controle, a memorização, a reprodução de informações e conteúdos. E podemos identificar também, *professores-tutores* reflexivos, atuando com base nos princípios educacionais construtivistas, sociointeracionistas, que contemplam, atividades que visam a reflexão, a interação, a pesquisa, a colaboração e a construção de conhecimentos na formação docente.

Para alguns especialistas em EaD, como Marcelo García (2001), Aparici (1999) são imprescindíveis as intervenções do tutor nos programas a distância. Argumentam que a prática desse profissional pode possibilitar até mesmo, transformações da proposta pedagógica em curso. As discussões acerca das funções do *professor-tutor* vêm contemplando, entre outras atribuições, as de promover atividades individuais e coletivas, colaborativas, significativas, interativas, reflexivas e investigativas, numa relação pedagógica afetiva, autônoma motivadora e de confiança. Além disso, é essencial a participação do tutor no planejamento, na elaboração, na implementação, no desenvolvimento, na mediação pedagógica e na orientação acadêmica dos programas de formação superior de professores em EaD.

Torna-se, portanto, relevante acompanhar o desempenho do *tutor*, compreender a sua prática pedagógica de modo a ressignificar suas competências e conhecimentos necessários para as funções que exercerá na EaD. Afinal, nesta modalidade, quem é o profissional formador que melhor atende às exigências da tutoria, no contexto da formação superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Qual é o papel, as funções e as atribuições do tutor no processo de graduação de professores em nível superior? Quais saberes, habilidades e competências o tutor precisa desenvolver para exercer uma prática eficiente na formação superior de docentes à distância? O profissional que exerce a função de tutor está preparado para ser um mediador pedagógico e orientador acadêmico na formação de professores na modalidade a distância? Não seria *professor-tutor*, a expressão mais coerente com o perfil do profissional exigido para formar professores na EaD?

favorecer a construção de conhecimentos nas situações de ensino-aprendizagem. Mais adiante e no decorrer da revisão teórica, teceremos algumas discussões a respeito do uso destas expressões, dos significados e concepções que as envolvem.

Entre tantas outras, estas questões expressam a amplitude do espaço de intervenção do *tutor* e indicam algumas possibilidades e desafios importantes. Por exemplo, espera-se que o profissional *tutor* potencialize sua prática na tutoria, que seja eficiente na docência, que saiba aproveitar e explorar as oportunidades de ensinar e de aprender com o uso de tecnologias em EaD, entre outras exigências. Nessa direção, tudo indica que muito está por ser pesquisado no que se refere à prática pedagógica do *tutor* e do *professor-tutor* na modalidade a distância, com vistas a identificar, compreender e analisar os elementos que a constituem, os desafios, pontos fortes e fracos, os acertos e avanços nas diversas dimensões da sua ação. Também, para repensar e aperfeiçoar processos de formação de professores em EaD, reaprender a ensinar, a aprender, a interagir com os alunos, fazer a mediação pedagógica, a orientação acadêmica e avaliação da aprendizagem numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora do trabalho docente, em momentos presenciais ou à distância na.

Dada a importância do papel do professor-tutor no processo de ensino-aprendizagem e considerando a complexidade que envolve a ação docente na formação superior de professores em EaD, entendemos ser relevante e pertinente o estudo, a observação e a compreensão da *prática pedagógica do professor-tutor*.

Para tanto, tomamos como objeto de análise da prática pedagógica do professor-tutor, a primeira versão do curso *Veredas - Formação Superior de Professores (Veredas*, na forma abreviada) implantado pelo governo estadual, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), patrocinado por organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BIRD). Iniciado em fevereiro de 2002, concluído em julho de 2005, o curso teve por objetivo habilitar e qualificar em nível superior² 15.000 (quinze mil) professores dos anos iniciais do ensino fundamental (denominados de *professores cursistas* ou apenas *cursistas*). Foram efetivadas parcerias com dezoito instituições de ensino superior (IES) mineiras, públicas e particulares, denominadas de Agência Formadora (AFOR) concretizaram a formação e a certificação dos cursistas. Ao todo, as AFORs contaram com 851 profissionais tutores que assumiram as atividades do ensino-aprendizagem dos cursistas do *Veredas* em todo o Estado.

O campo de estudo escolhido foi a Universidade Federal de Uberlândia (AFOR UFU), em Uberlândia, MG, por residirmos nesta cidade, o que favoreceu a realização da pesquisa etnográfica. Coube a esta instituição promover a formação inicial e certificar 630

² De acordo como Censo 2000/SEE-MG, naquele período eram mais de 60 mil professores da rede pública mineira, ocupando funções docentes sem a devida habilitação no estado.

professores cursistas em exercício, efetivos das redes estadual e municipal, distribuídos em 52 municípios do Triângulo Mineiro. A AFOR UFU contou com 42 tutores e cada tutor assumiu uma turma com quinze cursistas da cidade ou da região. Selecionamos como *sujeitos* desta investigação, *dez tutores* que participaram das sessões de observação participante, *cinco* destes, participaram da entrevista semiestruturada; *dois coordenadores* locais também foram entrevistados e seis grupos formados por cinco cursistas cada um, participaram da técnica de grupo focal.

O *Veredas* é caracterizado como uma proposta experimental de formação inicial em serviço, uma vez que os cursistas permaneceram trabalhando em suas funções docentes, na medida em que também estudavam. É uma graduação plena - Normal Superior, com carga horária de 3.200 horas distribuídas em sete módulos (semestre) e 16 semanas para cada módulo. A escolha deste curso se justifica por seu projeto pedagógico contemplar os pressupostos teóricos de formação do professor crítico-reflexivo e pesquisador, por indicar espaços e brechas de autonomia dos tutores, em conformidade com tais princípios teóricos que fundamentaram o programa.

O *Veredas* foi oferecido na modalidade de Educação a Distância Semipresencial, com sessões presenciais entre tutores e cursistas. As *atividades autoinstrucionais* dos cursistas se concretizaram em *momentos não-presenciais*, por meio de leituras, estudos autônomos e exercícios dos *Guias de Estudos*, sendo esses os principais recursos de orientação e de realização das atividades de ensino a distância dos cursistas. O projeto do curso não prevê encontros virtuais entre tutores e cursistas, bem como não foi adotado nenhum ambiente virtual ou digital de ensino-aprendizagem, com o uso de computador e Internet.

Além das atividades autoinstrucionais, as propostas pedagógica e curricular do *Veredas* propõe a realização de um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem que se efetivaram em quatro tipos diferentes de *sessões presenciais* entre tutores e cursistas: a) os encontros presenciais *mensais*; b) as reuniões presenciais coletivas *semestrais* (Semana Presencial); c) as reuniões presenciais para as atividades do *Estágio Supervisionado*; d) os encontros presenciais para a *avaliação somativa* dos cursistas (prova semestral). Esclarecemos que este conjunto de *encontros presenciais* foi o foco desta pesquisa, que por sua vez, se insere no âmbito da formação de professores e tem como objeto específico o estudo e a análise da *prática pedagógica do professor-tutor nos encontros presenciais* do curso *Veredas*.

Diante da importância das atitudes, atuação e prática do tutor no planejamento, na coordenação e na efetivação da tutoria, em particular, nas reuniões presenciais entre tutores e

cursistas, a questão básica que orientou este estudo foi a seguinte: *de que modo e em que condições de vida e de trabalho o professor-tutor do Veredas desenvolve sua prática pedagógica?*

A partir desta, outras indagações também foram importantes e complementares para o direcionamento da pesquisa e a compreensão da temática proposta: as práticas docentes dos tutores são reflexivas e transformadoras, tal como propõe o projeto pedagógico? Têm eles tal discurso e esse é coerente com a prática desenvolvida? Se é o professor-tutor uma das figuras essenciais na EaD, se é o responsável para fazer a mediação pedagógica, a orientação acadêmica, ensinar, acompanhar o aprendiz, apoiá-lo e incentivá-lo, avaliá-lo, como se efetivam tais processos? Os tutores estavam preparados e qualificados para desenvolver com eficiência as múltiplas funções a que foram chamados a exercer numa tutoria construtivista e sociointeracionista? Que dificuldades encontraram para desenvolver práticas consistentes com o discurso proposto pelo *Veredas*? Quais foram as ações da AFOR UFU para oferecer espaços formativos e suporte aos tutores de modo a corrigir e aperfeiçoar sua prática pedagógica e vencerem as dificuldades ao longo do curso? Até que ponto a dinâmica de funcionamento do *Veredas* - em que os tutores desempenharam diferentes funções - contribuiu para a transformação da própria prática, para o seu processo de formação contínua em serviço e desenvolvimento profissional?

A discussão e a compreensão destas e outras questões referentes à prática pedagógica e à formação contínua do professor-tutor são fundamentais para desvelar a sua importância e o seu papel na educação a distância de qualidade. Sobretudo, nos ajudam a *compreender as possibilidades e os desafios da prática pedagógica do professor-tutor no curso Veredas - Normal Superior à distância, na habilitação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, na AFOR UFU, em Uberlândia, MG*. Esperamos com esta pesquisa, contribuir com reflexões que ofereçam subsídios para ressignificar e aperfeiçoar a prática na tutoria com vistas à construção de conhecimentos de tutores e cursistas, bem como, a formação inicial e contínua em EaD, na perspectiva reflexiva, investigativa e transformadora do trabalho docente.

A presente investigação tem também por objetivos: a) compreender o papel do professor-reflexivo e pesquisador para promover a aprendizagem dos cursistas na perspectiva da construção de conhecimentos na formação superior de professores em EaD; b) observar de que modo e em que condições os tutores desempenharam o seu papel, funções e atribuições nas atividades desenvolvidas durante os encontros presenciais do *Veredas*, bem como os desafios que uma experiência deste porte colocam aos tutores e cursistas na formação de

professores em EaD; c) Identificar a percepção e as representações dos tutores e dos cursistas em relação à prática pedagógica desenvolvida na tutoria do *Veredas*, diante de um processo ensino-aprendizagem considerado por seus idealizadores como construtivista e sociointeracionista; d) ressaltar a formação contínua em serviço, a auto-formação e o desenvolvimento profissional do professor-tutor no contexto educacional da EaD como essencial para a transformação da prática pedagógica.

Mas, porque estudar a formação superior de professores por meio da EaD?

O meu interesse pela modalidade a distância teve início em 1999, quando ainda no mestrado, participei do *I Seminário Internacional de Educação a Distância*, organizado pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), em Uberlândia, MG, instituição na qual estudávamos. No evento, tive oportunidade de ouvir palestrantes brasileiros e de outros países que apresentaram estudos, fizeram reflexões, trataram de alguns conceitos, tendências e elementos que envolviam a EaD naquele período, que intensificou nosso interesse pela temática. Em 2001, tivemos a oportunidade de ser tutora do primeiro módulo do curso *Veredas*, no Centro Universitário de Patos de Minas - AFOR UNIPAM, na cidade de Patos de Minas, MG.

Embora tivéssemos experiência docente em diversos níveis de ensino da educação presencial, desempenhar as funções de tutora do *Veredas* não foi fácil! Inúmeras eram as dúvidas, as inseguranças e as dificuldades... O que era mesmo a EaD? E de que modo formar professores nesta modalidade? E o Projeto *Veredas*, a sua estrutura administrativa, tecnológica, didática e pedagógica para a formação superior de professores? Qual o papel e as funções do tutor para desempenhar uma prática reflexiva e investigadora para a construção de conhecimentos dos cursistas naquele curso em EaD?

Por meio da autoformação e da formação continuada, nos propusemos a estudar e refletir acerca destas e outras questões, fomos entendendo aquele processo de formação docente, nos adaptando à sua estrutura, à prática na tutoria do *Veredas* e na EaD. Tais vivências nos motivaram a aprofundar os conhecimentos relativos à modalidade, à formação de professores, pesquisando a prática pedagógica do professor-tutor no programa de doutoramento que ora concluímos.

Esta pesquisa está organizada em duas partes. Na ***Primeira Parte***, fazemos a revisão teórica, ordenada em dois capítulos. No *primeiro capítulo*, denominado *Educação a distância: espaço-tempo de humanização, emancipação e desenvolvimento profissional do professor-tutor* buscamos identificar conceitos, características, abordagens, possibilidades e

limitações da EaD, da prática docente e dos tutores na formação superior de professores numa perspectiva reflexiva, crítica e investigativa.

O *segundo capítulo*, denominado *A prática pedagógica do professor-tutor na formação de professores em EaD*, traz as contribuições de experiências brasileiras acerca da formação de professores e da prática pedagógica em EaD, enfocando em particular, o papel, as funções, as atribuições dos professores-tutores, como desenvolveram sua prática e o suporte institucional que tiveram. Dessas experiências, foram selecionadas aquelas que analisaram projetos formativos baseados na perspectiva do professor crítico-reflexivo e investigador de sua prática. Também, buscamos compreender os conceitos, o papel, as funções e a prática pedagógica do professor-tutor, bem como os elementos que requerem a mediação pedagógica para a construção de conhecimentos e a ressignificação do trabalho docente em EaD.

A *Segunda Parte* da pesquisa apresenta os resultados da pesquisa de campo, contemplados do terceiro ao sexto capítulo. O *terceiro capítulo*, denominado *O Que é o Veredas...* aborda e analisa aspectos gerais, proposta pedagógica e curricular do *Veredas*, seus sistemas integrantes, atividades de ensino-aprendizagem autoinstrucionais, encontros presenciais, atividades de avaliação da aprendizagem dos cursistas e a importância do tutor no projeto de formação superior de professores.

O *quarto capítulo - As veredas da pesquisa: construção da metodologia* - vem esclarecer as bases metodológicas da pesquisa de campo, as etapas de desenvolvimento, os procedimentos de coleta de dados, de análise e de interpretação dos mesmos. O *quinto capítulo - Duplo olhar do mesmo mundo: como era a prática dos tutores...* tem por objetivo caracterizar o contexto da pesquisa de campo, o perfil dos sujeitos tutores e apresenta os resultados das sessões de observação participante com vistas a compreender de que modo e em que condições os tutores desempenharam o seu papel, funções e atribuições nos encontros presenciais, bem como os desafios que uma experiência do porte do *Veredas* coloca aos tutores e cursistas na formação de professores em EaD curso.

No *sexto capítulo - Representações dos tutores e cursistas acerca da prática pedagógica no Veredas*, apresentamos os resultados das entrevistas semiestruturadas dos tutores, coordenadores, do grupo focal com cursistas, com a percepção e as representações dos sujeitos em relação às dificuldades e as possibilidades encontradas na prática pedagógica na tutoria do *Veredas*, bem como acerca dos processos de auto-formação, formação contínua e desenvolvimento profissional do professor-tutor e cursista naquele contexto educacional.

Entendemos que um dos traços de originalidade que este estudo pode apresentar refere-se ao tratamento dado à prática pedagógica do professor-tutor em EaD, à articulação das diferentes dimensões e determinantes que a envolve, favorecidos pela interpretação da realidade estudada por meio da etnografia. Buscamos nos próximos capítulos, compreender o movimento da prática pedagógica do professor-tutor, a partir do contexto em que se insere, retratando-a em sua dinâmica, interfaces e suas peculiaridades na EaD.

PRIMEIRA PARTE - REVENDO A LITERATURA

CAPÍTULO 1

1. Educação a Distância: espaço-tempo de humanização, emancipação e desenvolvimento profissional do professor-tutor

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de 'sonhos' em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

Paulo Freire.

No diálogo com os autores, buscamos compreender as concepções de homem, mundo e educação à distância na perspectiva da humanização, interação, construção de conhecimentos, emancipação e transformação social. Delineamos os conceitos, abordagens e modalidades de educação a distância. Refletimos acerca do uso pedagógico das TIC, possibilidades e desafios de formação contínua do professor-tutor, em espaços e tempos interativos virtuais e/ou presenciais. Retratamos alguns aspectos legais, iniciativas e políticas educacionais públicas e particulares que envolvem experiências de EaD no Brasil, em Minas Gerais e em algumas IES que se destacam na formação de professores em EaD.

1.1 - Era da (In)formação: macrotransformações econômicas, socioculturais e tecnológicas

O contexto contemporâneo configura-se como uma nova sociedade, marcada por transformações estruturais que interagem nas dimensões política, social, econômica, tecnológica e cultural. São intensas as mudanças que podem ser identificadas nos processos e nas relações sociais de produção, de poder e da experiência humana, que afetam radicalmente os estilos de viver, pensar, produzir, administrar e comunicar.

Explica Castells (2000, p.412), que entre as décadas de 60 e 70 foram desencadeados três processos históricos independentes que convergiram para a "gênese de um novo mundo". O primeiro deles foi a crise do capitalismo e do estatismo e sua subsequente reestruturação, caracterizada como "capitalismo informacional": a norma continua sendo a "produção pelo lucro e para a apropriação privada dos lucros com base nos direitos de propriedade"; só que ao invés da maximização da produção de bens, visa o desenvolvimento

tecnológico, a acumulação de conhecimentos e de maiores níveis de complexidade do processamento da informação.

O segundo processo importante para a nova configuração da sociedade atual diz respeito à culminância dos movimentos socioculturais, não políticos, que prepararam o contexto para rupturas fundamentais na sociedade, sem a pretensão de tomar o poder. O autor se refere ao feminismo, ao ambientalismo, à defesa dos direitos humanos, das liberdades sexuais, etc. Tais movimentos surgiram como reações contra o uso arbitrário da autoridade, contra injustiças sociais, contra os valores estabelecidos pelo patriarcalismo, tradicionalismo religioso e nacionalismo, de busca da liberdade para a experimentação pessoal. O princípio libertário e científico influenciou, de forma considerável, a mudança para os usos individualizados e descentralizados da tecnologia³. A abertura cultural tecnológica estimulou a experimentação, a manipulação de símbolos, o internacionalismo estabelecendo as bases intelectuais para o novo mundo interdependente - a "sociedade em rede".

O terceiro processo histórico de transformação social, ocorrido simultaneamente aos outros dois, foi a revolução das tecnologias da informação, que opera reconstruindo as bases materiais da nova sociedade, por meio do informacionalismo: atributo da "forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e poder [...]" (CASTELLS, 2005, p.65). Daí os termos "sociedade informacional" e "economia informacional" empregados pelo autor, para caracterizar de modo mais preciso as transformações sociais e econômicas atuais, bem como ressaltar o papel da informação e do conhecimento na atualidade.

As tecnologias da informação permitem o acesso às informações, ao conhecimento e culturas diversificadas, favorece todo tipo de transferência de dados e tornam-se ferramentas indispensáveis na geração de riquezas, no exercício do poder e na criação de códigos culturais. Assim, a *sociedade em rede* é definida por Castells, como uma nova organização social dominante, "constituída de redes de produção, poder e experiência, que constroem a cultura da virtualidade nos fluxos globais os quais, por sua vez transcendem o tempo e o espaço" (ibid, 2000, p.427). O autor parte da compreensão de rede como um conjunto de nós interconectados e interativos de informação e de conhecimento, que se

³ Castells (2005, p.67) refere-se às tecnologias da informação: microeletrônica; computação (*software* e *hardware*); telecomunicações, radiodifusão; optoeletrônica (dispositivos eletrônicos que interagem com a luz), engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimento e aplicações, rodeadas por avanços tecnológicos em relação às fontes de energia com suas aplicações em medicina, técnicas de produção, entre outras.

tornaram componentes virtuais⁴ e agentes da transformação da estrutura social, oferecendo maior flexibilidade e adaptabilidade do que outras formas antes existentes.

Nessa direção, no novo modo de desenvolvimento social, a economia mundial globalizada e dinâmica, vem ligando pessoas e atividades importantes de todo o mundo e, ao mesmo tempo,

desconectando das redes de poder e riqueza as pessoas e os territórios considerados não pertinentes sob a perspectiva dos interesses dominantes. Uma cultura de virtualidade real, construída em torno de um universo audiovisual cada vez mais interativo, permeou a representação mental e a comunicação em todos os lugares, integrando a diversidade de culturas em um hipertexto eletrônico. O espaço e o tempo, bases materiais da experiência humana, foram dominados à medida que o espaço de fluxos passou a dominar o espaço de lugares, e o tempo intemporal passou a substituir o tempo cronológico da era industrial (CASTELLS, 2000, p.19).

De um lado, tais mudanças provocam desequilíbrios, dúvidas, desafios e questionamentos. De outro lado, o fenômeno da revolução tecnológica e da informatização desencadeia a necessidade de novas qualidades, conhecimentos, competências profissionais e, como consequência, a educação passa a ter papel relevante na nova sociedade da informatização.

1.2 - Da educação a distância a uma educação sem distâncias: delineando conceitos e abordagens

Vimos que as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas conduzem a uma demanda crescente por educação, em todos os níveis, além de criarem um ambiente propício para a disseminação da educação à distância, como alternativa viável. Acreditamos que estamos vivenciando o limiar de um ciclo evolutivo na educação, em todos os níveis. As mudanças tecnológicas surgem de diversos setores sociais, principalmente das empresas e do mundo do trabalho e bem menos das universidades e escolas. Percebemos campos opostos e de tensão entre aqueles que já incorporaram as TIC e aqueles que não o fizeram. Persistem alguns preconceitos, muitos deles resultados da desinformação, do modismo, uso inadequado, incoerências e confusões conceituais relacionada com a expressão "Educação a Distância".

Identificamos uma vasta literatura gerada em torno de temas relativos à Educação

⁴ Para o autor *virtual* está relacionado com "estar na Internet", donde não se trata de substituir o real, mas de representá-lo; é uma abstração do real, ou seja, atividade ou processo que se desenvolve à margem de um espaço físico, temporal e através da Internet, capaz de mostrar realidades sem uma experiência física real, concreta e com localização geográfica definida (CASTELLS, 2005, p.427).

a Distância⁵. Verificamos que existem muitas controvérsias a respeito desta temática, envolvendo a sua conceituação, terminologia, incoerências entre abordagens educacionais, propostas pedagógicas e curriculares de programas de EaD. De tal forma que em nosso país, quando se ouve a expressão "Educação a Distância" não se sabe e não se tem clareza do que a pessoa efetivamente deseja expressar e a que tipo e modalidade de EaD ela se refere. Notamos também, que existem experiências diversificadas e bem significativas com a Educação a Distância.

Moran (1999) define *educação a distância* como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e alunos ficam separados espacial e/ou temporalmente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, tais como: telemáticas, a Internet, o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e outras tecnologias semelhantes.

Por sua vez, García Aretio (2002) defende que a *educação a distância* se fundamenta em "um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente, cooperativa, colaborativa, entre pares". Define a EaD como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser de massa; pode substituir a interação face a face entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos. Nessa direção, o pesquisador vem defendendo o uso da expressão *Educação a Distância* e da sigla **EaD**⁶. Entende que ambas englobam e representam por completo toda a diversidade de designações, de conceitos e de significados que vêm sendo adotados por diversos autores⁷ para se referirem à modalidade.

⁵ Foram consultadas teses e dissertações impressas e/ou *on-line* disponíveis em bibliotecas presenciais ou virtuais de todas as *universidades federais brasileiras*, das *universidades estaduais*: Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ainda, as bibliotecas das *Pontifícias Universidades Católicas* (PUC). Também, artigos e periódicos científicos *impressos e eletrônicos disponíveis em: Caderno CEDES - UNICAMP, Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas; Educação & Realidade - UFRS; Educação e Sociedade - UNICAMP; Revista da Faculdade de Educação - USP; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP); Revista Brasileira de Educação - Anped.; Em Aberto on-line; Revista Digital de Tecnologia Educacional de Educação a Distância (TE@D PUC-SP); Revista Eletrônica de Educação a Distância (SEEDNET) - SEED/MEC; Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância on-line (RBAAD / ABED), Revista Tecnologia Educacional (ABT).*

⁶ García Aretio (2003) usa a sigla **EAD**, de "*Ensino e Aprendizagem Digitais*" exclusivamente para se referir ao formato de educação à distância baseada em suportes e redes digitais, considerada pelo autor, como a forma mais atual desta modalidade educativa.

⁷ García Aretio (2002a) faz referência aos conceitos e contribuições teóricas dos autores: Michael G. Moore (1972), Börje Holmberg (1977), R.S. Sims (1977), Anthony Kaye e Grville Rumble (1979), Norman Mckenzie (1979), Desmond Keegan (1980), M. L. Ochoa (1981), Charles A. Wedemeyer (1981), Miguel Casas Armengol

Belloni (2003, p.34) esclarece que a expressão *aprendizagem aberta e a distância* (AAD), vem sendo a mais utilizada desde os anos 90, conforme recomendação da Comissão União Européia. Tal denominação vem sendo considerada a mais coerente com as transformações sociais, econômicas e da educação atual, por englobar diferentes formas e regimes de EaD, que se caracterizam pela flexibilidade, abertura dos sistemas de ensino e de aprendizagem, prevendo a autonomia, a interação do estudante e a construção de conhecimentos no processo educativo.

Na legislação brasileira, o art. 1º do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005⁸, determina que a EaD caracteriza-se "como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (BRASIL. MEC/SEED. 2005). Conforme esse artigo, a EaD possibilita a educação, o ensino, a auto-aprendizagem, por meio de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos organizados com atividades a serem desenvolvidas por educador e educando separados fisicamente, em qualquer tempo e espaço.

Resguardadas as particularidades que envolvem cada um dos conceitos e definições, apresentados percebemos que em diferentes níveis, podem ser identificados alguns dos princípios epistemológicos e educativos que vêm se configurando como básicos na pedagogia contemporânea. Ou seja, percebe-se o conceito de *Educação a Distância* numa ótica ampliada, fundamentada em pressupostos que contemplam as abordagens construtivistas e sociointeracionistas. Deste modo, Moran, García Aretio e Belloni explicitam em seus conceitos, as possibilidades de interação entre pares, a comunicação, a socialização, o diálogo e a interatividade entre os envolvidos no processo educativo mediatizado por TIC. Eles contemplam também, a necessidade da aprendizagem significativa, colaborativa, cooperativa, a autonomia, a independência nos estudos, a autogestão do aprendizado, a motivação de educador e educando. Também, a responsabilidade do formador e da instituição na oferta de cursos em EaD, a democratização do acesso à formação, a abertura para diversos tipos de formação e procedimentos educativos, a flexibilidade para os estudos no ensino virtual e semipresencial.

(1982), Hilary Perraton (1982), Otto Peters (1983), Gustavo Cirigliano (1983), Victor Guédez (1984), France Henri (1985), Miguel A.Ramón Martínez (1985), José Luis Garcia Llamas (1986), Ricardo Marin Ibáñez (1986), Dereck Rowntree (1986), Jaume Sarramona (1991), entre outros considerados significativos no âmbito da EaD.

⁸ Regulamenta o Art. 80 da LDBEN, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Nessa direção, fundamentados nesses princípios educacionais também defendidos por Paulo Freire, na presente pesquisa concebemos a educação (e, por conseguinte, a Educação a Distância), fundamentada numa perspectiva *humanista, emancipadora, reflexiva e crítica*, com vistas a promover a transformação do homem no contexto em que vive, em contraposição à *educação bancária*⁹, combatida pelo autor (ibid.,1974, p.9). Numa perspectiva *da educação libertária* e transformadora, entendemos que professores e estudantes são seres articulados no tempo e no espaço, num mundo complexo, dinâmico, em constante mudança. São sujeitos de relação de comunicação, de reflexão, de diálogo, que decidem a partir de julgamento crítico e do ato de conhecer. A ação-reflexão permite a ambos, tomar consciência de si mesmos, compreender, questionar, analisar, modificar a realidade, perceber dificuldades e possibilidades que a limitam, numa visão crítica do mundo e estimulante da criatividade humana. Logo, são seres da *práxis*¹⁰, que operam e transformam o mundo. Por isso, não podem ser reduzidos a "espectadores passivos da realidade, nem ser conduzidos por outros sujeitos".

Consideramos importantes as contribuições da teoria freireana, como princípios essenciais para a prática docente e a formação de professores em EaD. Ajudam a compreender, por exemplo, que como um dos elementos da *práxis* humana, a educação gera o novo, produz significados e como tal, amplia as possibilidades formativas. Nesse caso, a EaD surge como um novo elemento educativo e formativo, como oportunidade de criação de novas relações, de estímulo à criatividade humana, à reflexividade, ao diálogo, à continuidade da formação e à promoção de rupturas no sistema educacional vigente.

⁹ Perspectiva educacional fundamentada no *paradigma científico dominante* (tradicional, positivista, clássico, conservador). Freire (2005, p.14) denomina de *concepção bancária* a educação que "ênfatiza mitos", transforma o ser humano numa "coisa", faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos; o depositante é o educador e o depositário é o educando. A educação bancária se funda num conceito mecânico, estático que torna o estudante passivo. Repousa numa falsa concepção de homem com consciência vazia que será preenchido com "pedaços do mundo". Nesta abordagem, a educação consiste nesse ato de depositar fatos, "informações semimortas nos educandos, que pacientemente, recebem os depósitos, arquivam, memoriza-os, para depois repeti-los". Para o autor, ao enfatizar a contradição educador-educando, a concepção bancária arquiva o próprio homem. Nega-o como ser de busca constante, como ser da práxis, impede o dinamismo, anula o seu querer-fazer transformador. Rejeita suas relações, nega sua criatividade, a realidade futura, o poder de admiração do mundo, de objetivação e serve apenas para a sua "domesticação" (ibid, p.16).

¹⁰ Para Freire (1974) esclarece que a palavra *práxis* de origem grega, é utilizada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual, ao transformar a natureza com seu trabalho, o homem transforma-se a si mesmo. Deste ponto de vista, a prática se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta. O termo *prática*, também de origem grega, deriva de *praktikós*, do *prattein* e designa agir, realizar, fazer. Refere-se à ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva. Este conceito, de sentido prático-utilitário, implica numa ação do homem para resolver seus problemas imediatos do dia a dia, utilizando-se de conhecimentos já adquiridos em ações concretas cotidianas.

Portanto, defendemos aqui a EaD numa perspectiva transformadora, que favorece não só a construção de conhecimentos, mas a busca da identidade e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor-tutor e dos cursistas, em conformidade como o pensamento crítico, reflexivo e pesquisador sugerido por Freire. Uma EaD que enfatiza a *reflexão* na relação pedagógica, para permitir ao professor-tutor e ao estudante-professor um "pensar" profundo acerca do seu saber e do seu fazer, com espaços para a discussão, a troca e a análise de ideias com seus pares, com vistas a promover a transformação das práticas bancárias, opressoras e violentas que porventura adotam. É esta a educação a distância, sem distâncias, que interessa aqui contemplar.

Tais pressupostos são importantes para se compreender e identificar as diferentes concepções que fundamentam as diversas modalidades de educação com ou sem o uso de tecnologias. Há cursos de EaD focados na transmissão de conteúdos, na comunicação em moldes convencionais em EaD, com aportes na forma industrial de ensinar e de aprender ou, no extremo oposto, para fundamentar a utilização de redes de comunicação para promover a interação, a reflexão, a colaboração e a construção de conhecimentos em qualquer ambiente de aprendizagem, seja ele presencial ou a distância. Deste ponto de vista, García Aretio (2002) diferencia vários tipos e modalidades de educação com uso de TIC. Entre elas destaca: a) Educação on-line ou virtual; b) Educação a Distância Semipresencial; c) Educação a Distância Total; d) E-learning; e) Blended learning.

A *educação on-line* ou *educação virtual* ou ainda *educação apoiada em novas TIC digitais* envolve tanto a modalidade educativa presencial como a distância. São desenvolvidas por meios telemáticos como, por exemplo, a Internet, a videoconferência e a teleconferência televisão e telefonia digital, LMS. A comunicação pode ocorrer de forma síncrona (comunicação ocorre ao mesmo tempo), ou assíncrona, em situações de cursos regulares e/ou corporativos, em diversificados níveis e modalidades educativas (da educação básica à pós-graduação). Ainda, as TIC podem ser usadas em programas totalmente virtuais, sem contato físico entre professor-alunos, em cursos semipresenciais, em cursos presenciais regulares com atividades que se complementam além da sala de aula, pela Internet. A interatividade pode favorecer a interação e a comunicação um-a-um (e-mail entre duas pessoas); comunicação de uma para muitas pessoas (fóruns de discussão, bate-papo) e comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas (site ou na criação de uma comunidade virtual colaborativa) em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunidade (ibid.).

Na *EaD semipresencial* a separação física entre professor e alunos é parcial, ou

seja, parte do curso é estruturado considerando-se a ocorrência de encontro(s) presencial(is) físicos entre educador e estudantes e parte dele se efetiva à distância, em ambiente virtual ou com o uso de outras tecnologias (material autoinstrucional, recursos audiovisuais e outros).

A *EaD Total* não prevê encontro presencial físico entre professor-aluno. Entretanto pode haver comunicação síncrona simultânea, por meio de computador, Internet, telefone, ou assíncrona, por meio de correio eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse caso, o curso é estruturado para acontecer totalmente à distância, usando recursos audiovisuais, materiais autoinstrucionais impressos ou eletrônicos (como nos cursos por correspondência, televisão, CDRom, etc). Também, pode ser estruturado no formato de *EaD virtual* ou *online*, que ocorre por meio de ambientes virtuais ou digitais¹¹ de aprendizagem.

O *e-learning* - *electronic learning* (aprendizagem eletrônica) é uma modalidade de *Educação a Distância* com suporte exclusivo em sistemas digitais (Internet). Tem sido usada para promover o treinamento de pessoas e funcionários, com vistas à melhoria dos processos organizacionais (GARCÍA ARETIO, 2004). Pesquisas do autor revelam, entretanto, que no *e-learning* as atividades interativas, colaborativas, de resolução de problemas, de troca de experiências e de informações, são bastante reduzidas, o que vem gerando segundo o autor, baixa produtividade dos alunos.

Blended learning ou *b-learning* (aprendizagem eletrônica mesclada), segundo García Aretio (2007, 2002), Castells (2005), Belloni (2003) e outros, é a tendência de educação do futuro. Nesta modalidade educativa, a IES convencional pública ou particular pode implementar cursos que se efetivam em ambientes mistos e de ensino combinado e integrado entre a *educação on-line* e a *educação a distância*. São denominados por alguns como modalidade de *EaD bimodal, parcialmente à distância* ou *semipresencial* com tempos distribuídos em momentos presenciais e a distância e outros formatos eletrônicos (GARCÍA ARETIO, 2004). Só que não se trata de simplesmente "mesclar", "misturar" ou "combinar" os

¹¹ Para Almeida (2003), ambientes digitais de aprendizagem "são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design educacional*, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. Oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários, a hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem". Existem diversos AVA pagos e gratuitos no ciberespaço, a saber: TelEduc (Unicamp/NIEED); AulaNet (PUC-RJ), Blackboard (EUA), CoSE (UK), WebCT (Canadá), etc.

formatos de ensino. Trata-se de "integrar, harmonizar, complementar e conjugar os meios, recursos, tecnologias, atividades, estratégias e técnicas, mais apropriadas para satisfazer cada necessidade concreta de aprendizagem", na busca do equilíbrio máximo entre tais variáveis curriculares (ibid). Assim, há forte propensão de se fazer a combinação entre a educação *online*, educação a distância e a educação presencial, o que já é realidade em diversas IES¹². Significa dizer que o "futuro da educação superior não será *online*, mas em redes entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja cada aluno e o professor" (CASTELLS, 2005, p.487).

Na mesma direção, Kenski (2005, p.72) justifica que atualmente é difícil pensar que as atividades de ensino-aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais:

Na realidade, o processo educacional é predominantemente uma relação semipresencial. Impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor. Os exercícios e atividades realizadas individualmente ou em grupos como tarefas domiciliares já expõem o caráter semipresencial das atividades de aprendizagem. Há que se considerar, também, que a formação educacional realizada em projetos a distância não dispensa integralmente atividades presenciais, realizadas eventualmente, para atendimentos, realização de aulas práticas ou avaliações.

Para Kenski (2005), a percepção do ambiente *sala*, como local e espaço habitual onde se desenvolve a ação educativa e, da *aula* como unidade de tempo na qual se realizam as atividades de ensino-aprendizagem, estão sendo afetadas pela entrada dos recursos tecnológicos. Rompem-se alguns preceitos do formalismo acadêmico próprios da educação presencial, até então, considerados indispensáveis para que a aprendizagem se realizasse: 1) a presença física daquele que ensina e dos que aprendem (educação presencial ou face-a-face); 2) o espaço físico, geográfico definido e determinado para que se dê o contato entre ensinante e aprendente (sala de aula); 3) a estrutura básica organizacional (escola); 4) o conjunto de estudante o mais homogêneo possível e com características semelhantes (turma); 5) o discurso oral como meio predominante de transmitir o conteúdo/mensagens/conhecimentos; 6) o tempo obrigatório forçado pelos especialistas em educação para o aprendizado dos alunos (ano/semestre letivo, carga horária). A quebra destes elementos leva à exigência de espaços de

¹² Iniciativas como da Open Educational Resources (OER) da UNESCO, a britânica Open University (OU-UK), a espanhola Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), o Massachusetts Institute of Technology (MIT), entre outras, aparecem como referências atuais de IES bimodais (CUED, 2007). No Brasil existem várias IES públicas e particulares que oferecem educação presencial e são também credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância. No entanto, oferecem cursos nas duas modalidades separadas. O estudante deve optar por uma ou por outra modalidade. A lista completa das instituições brasileiras credenciadas pode ser encontrada no Portal MEC/SEED, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed>>.

ensino-aprendizagem mais flexíveis, menos presos às medidas métricas e ao relógio, mudanças de contextos de aprendizagem que se configuram em novos ambientes, novas tendências e novos modelos de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, Valente (2003b, p.489), com base em suas experiências de formação de professores com o uso da Internet, classifica as modalidades de *EaD virtual* ou *on-line* em três tipos: a) *broadcast* (em inglês, transmissão de informação); b) *virtualização da sala de aula tradicional*; c) *estar junto virtual*. Para o autor, num extremo está a modalidade *broadcast* de formação de professores. É uma modalidade de *EaD virtual* na qual se utiliza a Internet para repassar e transmitir informação aos alunos. Aqui não há interação entre professor-aluno, nem retorno de ambos sobre o que se estuda. Por isso, não se tem idéia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo estudante. Embora não haja garantia de construção de conhecimento pelo estudante, segundo o autor, a abordagem *broadcast* é eficiente para a disseminação e transmissão de informação para um grande número de pessoas. Numa abordagem intermediária, a *virtualização da sala de aula tradicional* é uma modalidade de *EaD virtual* na qual a tecnologia é implementada para criar a versão virtual da sala de aula convencional e da escola tradicional. A prática é centrada no professor que detém a informação, repassa-a para o aprendiz que a armazena ou a processa, memorizando-a ou convertendo-a em conhecimento. Semelhante ao que ocorre na sala de aula presencial pode existir alguma interação entre educador e educando, mas, é bastante restrita.

No extremo oposto, está a modalidade de *EaD virtual* com abordagem no *estar junto virtual*. Nessa perspectiva, as redes telemáticas são utilizadas para enfatizar as interações e o trabalho colaborativo entre os participantes. É apresentada pelo autor, como o "suporte ao processo de construção de conhecimento mediado pela tecnologia" (Valente, 2003b, p.490). Permite ao professor acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz, "estar junto com", criar condições, vivenciar e auxiliar o estudante a compreender estratégias de resolução de problema. Constata o autor que o *estar junto virtual* vem sendo um auxílio essencial ao aluno para que esse possa atribuir sentido àquilo que aprende e cria condições de aprendizagem significativa.

Diante de tais esclarecimentos, entendemos que as concepções, modalidades de educação e de *EaD* podem ser fundamentadas em diferentes concepções educacionais, bem como atendem a objetivos diferentes e às demandas de formação de professores também diferentes, que vão desde os moldes tradicionais de *EaD*, quanto podem ser voltados para a reflexão, a colaboração e a construção de conhecimentos. Entretanto, cabe identificar quais são as possibilidades e os desafios que envolvem a prática pedagógica do professor-tutor na

formação docente em EaD com o uso de tecnologias.

1.3 - EaD mediatizada por TIC: possibilidades e desafios na prática e na formação de professores

Verificamos na literatura consultada, que há certa unanimidade entre os autores no que se refere às características, vantagens, possibilidade e os desafios da Educação a Distância. De modo geral, consideram a importância das TIC para a educação, a EaD e para o processo ensino-aprendizagem, cada vez mais influenciados pela mídia interativa e multidimensional. Entendem que a EaD vem sendo reforçada por diversas tecnologias, entre elas a Internet. Cada vez mais rápida, vem facilitando o acesso à comunicação, às informações, à aprendizagem, à troca de idéias e de experiências, permitindo aos participantes interagirem mutuamente, explorar culturas e temáticas diversas, além de favorecer a democratização e o acesso à educação.

Em relação à formação de professores à distância, por um lado, muitos especialistas e pesquisadores, como Almeida, Kenski, M.Alonso e Alegretti, Harasim e outros, consideram a EaD uma possibilidade porque vem alcançando significativa eficiência na formação docente. Constatam e concordam que a EaD vem viabilizando a capacitação, a qualificação e a formação contínua de grande número de profissionais em reduzido espaço de tempo. Num enfoque dialético, defendido por Almeida (2005), evidencia-se o uso das tecnologias em EaD, como possibilidade de mediar e estimular o diálogo, o pensamento crítico e reflexivo do professor-tutor e dos cursistas.

Não obstante, enfatiza a autora, que em si mesma, a tecnologia não é condição suficiente para a criação inovadora, nem para garantir a qualidade da EaD. Muito menos para superar o paradigma educacional transmissivo. Tal perspectiva induz ao emprego da tecnologia de suporte para distribuir pacotes de informações ou para simular processos educacionais centrados no papel do professor como instrutor. Nesse sentido, Kenski (2005) vem observando que às vezes, o computador e a Internet são usados como recursos para desenvolver programas engessados em conteúdos memorísticos, repetitivos, que se fundam em práticas transmissivas e mecânicas:

Uma forma também tradicional de educação ocorre em algumas atividades de ensino assistidas por computador. Embora a tecnologia seja avançada, a forma como é usada, em muitos casos, é bem convencional. Nos cursos de auto-aprendizagem, por exemplo, onde o estudante acessa a unidade de conteúdo já disponível no computador (ou via cd-rom ou mesmo pela Internet) e começa a ler e responder ao que lhe é solicitado. Imagens, cores, vídeos e animações criativas aparecem na tela do computador e em meio às atividades procuram "interagir" com o estudante. Programas pré-definidos procuram transmitir informações precisas e destrezas básicas aos alunos. Cursos em *cbt* (*computer based*

training) e *wbt* (*web based training*) visam treinar alunos a partir da resolução repetitiva de exercícios, em níveis progressivos de dificuldade (KENSKI, 2005, p. 72).

Palloff e Pratt (2002) também verificaram que alguns programas de formação docente em EaD, não tem considerado que seus estudantes são adultos, que são sujeitos que aprendem, mas que já trazem conhecimentos e vivências da docência. Assim, os formadores não aproveitam as TIC, no sentido de explorar tais experiências que podem servir como foco para estimular a reflexão, a troca de conhecimentos, a comunicação, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional. A falta de tais atividades, além de prejudicar a formação e o aprendizado do estudante pode desmotivar e desanimar tanto o professor-tutor como os cursistas (ibid.). Os autores lembram que em conformidade com os princípios da Andragogia – aprendizagem de adultos –, qualquer profissional adulto é capaz de promover a sua autoformação, de dirigir por si mesmo os processos de aprendizagem e de formação a que se propõem. Tal proposta de aprendizagem do adulto na EaD, requer uma formação aberta, que contempla a experiência do aluno adulto para a própria reflexão, uma vez que passam por distintos momentos profissionais e ciclos auto-formativos.

Kenski (2005, p.73) ressalta que "a grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da Internet em sala de aula ou em atividades a distância". As TIC podem ampliar as possibilidades de formação em EaD, ao favorecer a criação de redes de comunicação, facilitar a interação entre pessoas e destas com as informações disponíveis em diversas mídias. Mas seu potencial mediador cresce quando se adotada uma visão progressista, para promover a participação, a cooperação e a emancipação de alunos e professores. Como lembra Freire, o "humanismo e tecnologia não se excluem", se implicam mutuamente, desde que o educador tenha o comprometimento e a percepção da totalidade da situação educativa. Isto quer dizer que,

se o compromisso do educador é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentalizando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 2005, p.22).

No âmbito da prática pedagógica e da formação de professores na EaD, Almeida (2005) considera que o grande desafio é que as TIC sejam usadas pelo professor-tutor como meios para fazer a reflexão sobre a própria prática pedagógica, seus conhecimentos e vivências, identificando possibilidades e dificuldades na docência presencial e à distância. Também, usando as tecnologias como instrumentos ideológicos de rompimento com a "mitificação técnica", a tentação tecnicista, entre outras estruturas opressivas da prática educativa, reportadas também por Freire (2005, p.22).

Estes princípios implicam em repensar a docência na EaD, vivenciá-la de modo consciente, com autonomia, rever atitudes e ações, de modo comprometido com uma educação transformadora. A prática reflexiva e investigativa precisa se tornar postura permanente, inserida numa relação analítica com a ação, como parte da identidade do profissional professor e do professor-tutor, no exercício cotidiano da profissão docente. Nessa direção, considerando a abordagem progressista de EaD, pode-se afirmar que, eixada a si mesma, a educação à distância instrui sujeitos e distancia pessoas. "Ela isola sensibilidades, individualiza ao extremo o desejo de aprender e o sentido do saber. E, portanto, praticada assim, ela não educa, pois não realiza a vocação essencial da educação: criar laços e, através deles, nos obrigar a tornarmos humanos através da abertura ao outro" (BRANDÃO, 2007.). Nota-se que a interação e o diálogo são algumas das exigências cruciais para que se concretize a educação e a aprendizagem, o que pressupõe educador e educando, mesmo distantes, pedagogicamente próximos.

Gatti (2003, p. 191) ressalta algumas características e ao mesmo tempo, vantagens da EaD: o acesso ao conhecimento, a comunicação bidirecional entre professor e aprendizes, os espaços expandidos de trabalho e de estudo, desde que sejam previstos no projeto do curso, a autonomia e a independência do professor; também, o desenvolvimento profissional, a formação contínua em serviço que contemple as dimensões cognitivas, sócio-afetiva e culturais da prática pedagógica e da formação docente. Nesse sentido, Bouchard (2000) apud M.Alonso e Alegretti (2003, p. 164) explicitam que mais do que a separação física entre professor-estudante - distância geográfica há que considerar a "distância pedagógica produzida pelo acesso limitado aos recursos educativos e pela dificuldade para o aprendiz de exercer uma influência direta sobre o desenvolvimento de sua experiência educativa".

M.Alonso e Alegretti (2003, p.165) observam que são os "cuidados que se tem com esses dois elementos, *interação* e *ambiente*, que definem a qualidade da Educação a Distância" (Grifos meus). Destacam que a *flexibilidade* talvez seja a principal característica da EaD: possibilita ao estudante escolher o horário (tempo) e o lugar (espaço) que "mais lhe convém para estudar", assim como pode escolher outros materiais e recursos didático-pedagógicos diferentes daqueles que o professor disponibilizou. M.Alonso (2001b), afirma que nesse caso, há uma ruptura com a "rigidez e a formalidade presentes na escolaridade regular, permitindo ao aluno definir a amplitude do seu conhecimento. Sobretudo, a natureza flexível da EaD, segundo a autora, favorece ao professor: identificar acertos, fazer adaptações constantes no processo formativo, comentar as dificuldades dos alunos, dar *feedbacks* aos mesmos e avaliar o processo de aprendizagem proporcionado pela interação entre ambos,

contrária à idéia da utilização de "materiais auto-suficientes e totalmente programados que minimizam a importância da interação" (ibid.).

Bouchard (2002) apud M.Alonso e Alegretti (2003, p.166) ressalta a possibilidade de superação da "distância geográfica por meio de recursos de comunicação e de interação que aproximam o educador e educando numa relação dialógica e que permitem a qualificação da modalidade enquanto processo formativo. Entretanto, segundo as autoras, tal "diálogo educativo" se faz "dentro das limitações apresentadas pelo ambiente que pode ser mais ou menos rígido e estruturado", daí a importância do educador ser capaz de assegurar o diálogo a despeito da distância geográfica". Destacam ainda o fato do próprio estudante "gerir o seu processo de aprendizagem de acordo com o seu ritmo e a sua disponibilidade, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, em contraposição à dependência do professor, estabelecida no processo tradicional de ensino" (ibid.). Nessa direção, o importante "não é a presença física do professor, que muitas vezes é inteiramente alheio à situação e inacessível aos alunos". Importa, sim,

que os alunos sintam a sua presença de alguma forma, respondendo às solicitações e ansiedades, e isso é possível conseguir sem a presença física do professor, através do seu olhar atento e de sua disponibilidade. Ele se faz pessoa viva e não uma máquina pela constância das interações cuja qualidade é determinada pela rapidez da resposta, pertinência e flexibilidade de troca. Não cabe aqui comparar o curso presencial com o curso a distância, o importante é salientar que são cursos que têm objetivos específicos e são estruturados de forma a utilizar dispositivos midiáticos diferentes (M.ALONSO e ALEGRETTI, 2003, p.172).

Se de um lado podem ser explicitadas as possibilidades e alternativas da EaD com uso de TIC, por outro lado tornam-se evidentes os *desafios* e as *dificuldades* enfrentadas tanto por professores como por estudantes. As autoras identificam algumas condições sem as quais a EaD se torna inoperante e ineficaz. Destacam como desafios constituintes: disponibilidade de recursos técnicos em perfeitas condições de utilização e de material de apoio no próprio ambiente de formação; existência de um plano detalhado de execução, concebido coletivamente pelos coordenadores e formadores, embora flexível (ibid.).

Em relação aos *participantes* da EaD, M.Alonso e Alegretti (2003, p.173) apontam a motivação dos inscritos no curso, o convencimento de sua importância e adequação às suas necessidades; disciplina pessoal e autodeterminação nos estudos; desejo de superação dos próprios limites e de autonomia; desenvolvimento de habilidades básicas necessárias para "acessar o programa e navegar sobre ele de forma competente para realizar as atividades propostas" (ibid.).

A.Souza (2005), Blum (2004) e Meneghetti (2004) se referem a algumas *dificuldades pedagógicas* na EaD. Identificam a necessidade de transformação da prática do

professor em EaD, para atender às demandas educativas de formação crítico-reflexiva-investigativa. Na mesma direção, defendem a necessidade de uma "reaprendizagem" tanto do professor quanto do estudante, uma vez que tanto o papel do professor como o do aluno na modalidade de EaD, não estão prontos, precisam ser criados, aperfeiçoados continuamente nesta nova área de prática educativa, o que não pode ser feito de um dia para o outro.

Ainda no âmbito *pedagógico*, Harasim et al (2005) apontam desafios enfrentados pelo estudante adulto. Explica que ser aluno de EaD e usar processos mediatizados por TIC digitais não se confundem com o aprendizado operacional de novas tecnologias; é muito mais que aprender a surfar na Internet ou usar o correio eletrônico. Daí o desafio de ser capaz de atender às demandas dos ambientes virtuais e semipresenciais, percebendo-se como parte de uma comunidade colaborativa e interativa, o que requer o desempenho de um novo papel enquanto estudante. Kenski (2005) ressalta também, cuidados com o processo de adaptação e de aprendizagem do estudante a partir de atividades dinâmicas, participativas, afetivas, significativas, que os envolvam e os motivem a estudar. Além disso, cabe ao professor-tutor, promover o correto dimensionamento do tempo, das turmas, dos recursos materiais e humanos disponíveis, do volume de trabalhos propostos aos discentes.

É preciso que os alunos ganhem autonomia em relação às suas próprias aprendizagens, que consigam administrar os seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam, que participem das atividades, independente do horário ou local em que estejam [...] É preciso que se organizem novas experiências educacionais em que as tecnologias possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo (KENSKI, 2005, p. 73).

Fragale Filho (2003), Benakouche (2000), apontam o enfrentamento das *dificuldades teóricas e práticas* na EaD. Envolve desde preconceitos e resistências de professores, profissionais da educação, alunos e comunidade até o desconhecimento do significado da técnica e das possibilidades da EaD. Ressaltam dificuldades nas experiências de EaD que vem sendo concretizadas, como sendo desafios a serem enfrentados na modalidade, pois coloca em dúvida a sua qualidade: ausência de políticas governamentais de formação de professores; a carência de projetos de uso de TIC nas escolas; a ineficiência de programas de capacitação de professores para o uso de tecnologias; falta de preparação do seu seguimento, de dimensionamento dos custos; inexistência de critérios, de estruturas de avaliação de projetos e de gerenciamento dos mesmos; visão administrativa que desconhece os potenciais e as exigências da EaD, o que faz com que seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica (idem, *ibid.* p.54).

A estes desafios da EaD na prática pedagógica do professor-tutor, Almeida

(2005), Collins e Berge (1996), Harasim et al (2005), entre outros, explicitam a importância e a necessidade da formação contínua em serviço, para dar suporte ao professor: acesso a cursos, grupos de estudos, participação em discussões, em comunidades virtuais de aprendizagem, de acesso a ambientes interdependentes, dialógicos. Espera-se que favoreçam a interação, diálogos, trocas, colaboração entre pares e entre profissionais de diversos lugares da comunidade global e local. Em particular, para desenvolver o seu papel e funções de mediador pedagógico na formação de professores na tutoria. Só assim, para dar conta das demandas que lhe cabem nessa modalidade, sobretudo, para promover e favorecer por meio de TIC, o desenvolvimento profissional do professor-tutor.

Por ser a EaD mediatizada pelo uso de TIC uma modalidade emergente na sociedade atual, diversos processos formativos que estão em curso, estão ainda em fase de construção e experimentação, exigindo acompanhamento, investigações e adaptações em relação à sua estruturação e desenvolvimento, para que possa efetivamente representar suas potencialidades como modalidade educativa na formação de professores.

1.4 - A Educação a Distância no Brasil e na formação de professores

A EaD foi reconhecida como modalidade educacional e contemplada como tal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20/12/1996, que em seu art. 80, estabelece: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". Além deste reconhecimento, a mesma lei, indica no Art. 87, a possibilidade de se utilizar a EaD para a formação de professores em exercício, com o objetivo de atender à instituída Década da Educação. Essa determina que a partir de 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço. Para viabilizar tal formação, a LDBEN 9.394/96, determina a cada município e, de modo suplementar, ao Estado e a União, desenvolver projetos de capacitação para todos os professores em serviço, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Deste modo, iniciativas governamentais e de instituições particulares vêm sendo tomadas com vistas à oferta de novos cursos na educação superior em EaD, considerando o seu significativo crescimento¹³, o aumento de alunos matriculados e o número de instituições

¹³ Segundo *Informativo digital* da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), de 30/05/2008, a EaD é o setor educacional que mais cresce no mundo. Nos Estados Unidos, mais de dois terços de todas as instituições de ensino superior que oferecem cursos presenciais, também disponibilizam educação *online*. Na Ásia, são 3 milhões de universitários, enquanto na Europa mais de 900 mil alunos participam de cursos de graduação à distância. No Brasil, os resultados do *Censo da Educação Superior de 2006*, divulgados em

que vêm solicitando autorização para a disponibilização de cursos e credenciamento institucional junto ao MEC. Tais pedidos visam atender às disposições da legislação educacional vigente que estabelece no art. 80, da mesma lei: "a educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União" (BRASIL.MEC,1996). Entretanto, conforme salienta Martins (2008, pág.365), programas e cursos de EaD passaram a ser oferecidos por meio de processos industrializados de ensino, com características comuns: "centralização e controle máximo do processo pedagógico, máxima confiabilidade (método objetivo e estandardizado), maior abrangência e ampla rapidez na difusão".

A criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), vinculada ao MEC, em 1996 e com a promulgação da Lei 9394/96, a EaD passa a ser vista, como um "paliativo utilizado para atender, em determinados momentos, demandas específicas que se constituíam, geralmente, de estudantes excluídos do sistema regular de ensino" (COSTA, 2006), embora a missão da SEED tenha sido a de atuar como um agente de "inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação [...] das TICs e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos". A Secretaria vem exercendo funções normativas, redistributivas, supletivas e coordenadoras entre as instâncias educacionais envolvidas na oferta de cursos e programas desenvolvidos na modalidade a distância (ibid.).

O MEC e a SEED segundo a autora vem buscando desenvolver políticas que incentivam a criação e a oferta de cursos superiores de formação docente à distância. Também, apóiam programas experimentais, atividades, pesquisas e experiências variadas nesta área, com vistas a promover a transformação da prática pedagógica e melhorias na qualidade do ensino brasileiro.

Nessa direção, procuramos consultar a literatura¹⁴ para identificar pesquisas

19/12/2007 pelo INEP, indicaram que em de 2003 a 2006, o número de cursos de graduação a distância passou de 52 para 349, um aumento de 571%. O ingresso de estudantes nesses cursos passou de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, uma elevação de 315%. As matrículas em EaD aumentaram 400%. A ABED calcula que, em 2007, mais de 2,2 milhões de brasileiros utilizaram a EaD. O número de instituições credenciadas pelo MEC a ministrar EaD, cresceu em 36% no período 2004 a 2006: passou de 166 instituições em 2004, para 217 em 2005 e, 225 em 2006. Foram oferecidos pelas instituições participantes da amostra do ABRAEAD (2007, pp.56), 889 cursos em 2006, desde o Ensino fundamental até cursos de pós-graduação, contra 321 em 2005. Ou seja, os cursos de graduação à distância, cresceram 74% entre 2004 e 2005. Foram ao todo, 205 cursos de graduação, de tecnólogos e de complementação pedagógica. Na pós-graduação *Lato Sensu*, 246 cursos. Além destes, 272 cursos em programas de extensão, aperfeiçoamento e capacitação de professores, 66 cursos técnicos e 99 de Educação de Jovens e Adultos (ABRAEAD, 2007, p.57).

¹⁴ Foram consultadas teses e dissertações impressas e/ou *on-line* e artigos disponíveis nos portais eletrônicos da CAPES, do CNPq; em Programas de Pós-Graduação em Educação (doutorado e mestrado) credenciados pelo

relativas à formação de professores na EaD na perspectiva transformadora. Identificamos dezessete pesquisas (quatro teses, cinco dissertações e oito artigos), no período de 2002 a 2008 que contemplam essa temática como objeto de estudos¹⁵. São pesquisas referentes a alguns programas que se efetivaram em instituições públicas e particulares brasileiras, que já foram ou ainda estão sendo realizados no Brasil. O objetivo dessa breve revisão bibliográfica foi de verificar algumas questões recorrentes que oferecem contribuições para compreendermos o rumo que vem tomando as políticas implementadas e/ou apoiadas pelo MEC e SEED em relação à formação de professores na modalidade a distância.

Foi possível identificar que além da prática pedagógica do professor-tutor em EaD os trabalhos versam essencialmente: a) em relação à análise de um programa de formação de professores que procuram compreender o trabalho pedagógico e contribuir para a transformação da prática docente e da escola como espaço formativo; b) em relação ao papel, funções, prática pedagógica, saberes da docência e profissionais para a tutoria em EaD c) acerca do contexto e das políticas educacionais para a formação docente em EaD; d) a formação continuada do professor-tutor reflexivo-crítico-pesquisador em EaD e o seu desenvolvimento pessoal e profissional em EaD; em torno de uma análise teórica sobre a formação de professores e a prática pedagógica do formador em EaD.

De modo geral, em diferentes níveis de aprofundamento, as pesquisas estudadas evidenciaram uma preocupação com a formação contínua e em torno da prática desenvolvida. Todos os trabalhos reportam-se à formação do professor reflexivo e investigador e à prática reflexiva numa perspectiva da resignificação dessa prática, que encontra na dimensão da formação continuada com base numa abordagem na superação das dificuldades. Todos os estudos estimulam e defendem o diálogo, a interação, a reflexão e a pesquisa nos diferentes níveis reunidos, com vistas a refletir acerca da prática, a reorganização do trabalho e pensamento pedagógico, a aprendizagem da profissão e a resignificação da identidade do professor.

Nos trabalhos, a formação de professores pode acontecer de diferentes formas - capacitação na instituição escolar, nas secretarias estaduais e municipais da educação, via sindicato, autoformação e por programas individuais, parceria entre universidade e escolas da

MEC¹⁴, disponíveis em bibliotecas presenciais ou virtuais de todas as *universidades federais brasileiras*, das *universidades estaduais*: Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ainda, as bibliotecas das *Pontifícias Universidades Católicas* (PUC).

¹⁵ Veja critérios de seleção, esclarecimentos e demais detalhes relacionados com estes trabalhos no Capítulo II, no tópico 2.1 - "*Panorama das pesquisas brasileiras acerca da prática pedagógica em EaD*".

rede pública - embora priorizam e estimulam a formação contínua em serviço. Em todos os blocos temáticos os autores indicam que muitos programas de EaD virtual e semi-presencial, apresentam-se numa perspectiva (neo)tecnicista e buscam compreender as políticas de formação contínua e seus determinantes, do FMI e do Banco Mundial como indicam Cêpera (2006), Coelho (2005), Mota (2003) e outros.

A maior parte dos trabalhos tendem a reduzir o processo de qualificação dos tutores à capacitação, treinamento (Mebius, 2005), Cêpera (2006), Coelho (2005), Martelli (2003), Mota (2003). Outros, denominam seus processos de formação do tutor de atualização e de qualificação, como indicam Chamon et al (2006), Blum (2004), Meneghetti (2004), Martelli (2003), mas alegam que nem sempre é isso que ocorre. Esses termos vêm sendo usados por muitos governantes, educadores e demais envolvidos com a EaD para "justificar" as demandas de formação docente, fundamentadas por preceitos tais como incapacidade, desatualização, desqualificação dos professores, como indicam os trabalhos de Mebius (2005), Meneghetti (2004), Martelli (2003), Mota (2003).

Nesse sentido, Gatti (2003), Martelli (2003), Meneghetti (2004), Blum (2004) foram contundentes em suas críticas: a qualificação do formador em EaD, vem se restringindo à oferta de informações e conteúdos. Trabalha-se numa abordagem da racionalidade técnica dos profissionais, esperando que se produzam mudanças em posturas e formas de agir a partir do domínio de novos conhecimentos. As autoras analisaram em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultados de um programa de formação de professores em serviço. Observaram que os idealizadores e implementadores de programas de formação continuada, têm focado mudanças cognitivas e nas práticas docentes, entretanto, oferecem conteúdos e atuam na perspectiva da racionalidade técnica, segundo Gatti (2003), A. Souza (2005), Rosa (2003), Cêpera (2006), Coelho (2005), Meneghetti (2004), Mota (2003).

Quanto às políticas educacionais para a formação docente em EaD, que consistiu no terceiro bloco temático, a maioria dos autores consideram que se comparada com a sua importância para a promoção de práticas reflexivas e investigativas na EaD, a formação de professores-tutores tem sido relegada a um segundo plano. Martelli (2003) aprofundando a reflexão acerca das questões relativas à política de formação de professores no ensino superior em EaD, chama a atenção para a "complexidade da prática pedagógica, especialmente no que se refere ao pensamento teórico e epistemológico do saber escolar", o modo como estes "são apropriados/aplicados e elaborados/reelaborados no contexto da prática docente crítica reflexiva". Para a autora é preciso perceber a real dimensão da prática, porque, além de "fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os

conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, éticos-políticos, culturais, afetivos e emocionais”.

Os programas de formação docente examinados, segundo Cêpera (2006), Coelho (2005), Mota (2003) por um lado, apresentam seus projetos pedagógicos numa perspectiva dialética de teoria-prática, de construção de conhecimentos, de ação-reflexão-ação e do professor reflexivo e pesquisador. Entretanto, as pesquisas constataam que os cursos de formação docente ofertados por muitas IES públicas e particulares, mostram-se incoerentes com os pressupostos que fundamentam as suas propostas pedagógicas. Ou seja, diversos projetos de EaD propõem uma formação crítico-reflexiva, mas adotam procedimentos próprios das pedagogias tecnicistas e tradicionais para a formação de professores. Em diversos trabalhos o professor está inserido nesse contexto adverso e se confronta com o discurso empresarial da qualidade, da competência e da parceria.

Na perspectiva oposta, Belloni, (2002, p.126) destaca na categoria de programas de formação continuada de professores em EaD, os programas *Um Salto para o Futuro* (1991) e *TV Escola* (1996), que buscam contribuir de "forma aberta, flexível e informal (não-regular, sem avaliação nem certificação) para a melhoria" da formação docente.

A análise deste bloco da revisão bibliográfica indica a formação de professores em EaD numa abordagem transformadora, que vem se consolidando com duas tendências. A primeira, uma educação de massa (facilitada pela introdução de novas tecnologias de comunicação), para dar conta da (re)qualificação de um contingente expressivo de trabalhadores em curto prazo de tempo. A segunda tendência, a de um modelo mais flexível e aberto de educação, acreditado como sendo mais adequado às novas exigências sociais, uma educação continuada, em serviço e ao longo da vida. É neste espaço da prática que se desenvolvem estudos teóricos e se buscam alternativas práticas ao mesmo tempo. O trabalho emerge, então, como princípio educativo, e a "epistemologia da prática" se institui cada vez mais nos projetos formativos.

Retomando as iniciativas do MEC/SEED de implementação e de desenvolvimento de políticas que incentivam a criação e a oferta de cursos superiores de formação docente à distância, Vianney et al (2003, p.83) referem-se à criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) em 2001, formada inicialmente por oitenta instituições de ensino superior visando democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância de Pedagogia, Normal Superior, licenciaturas, entre outros "gratuitos e de qualidade". Segundo os autores, a UniRede promoveu programas de capacitação de professores das instituições associadas para o uso de NTIC e gestão de EaD, para atender as

demandas do MEC na disseminação do uso de tecnologias junto a professores do ensino fundamental e médio.

Belloni (2002) aponta outra iniciativa do governo federal na formação docente, determinada por meio do Edital 001/2004/SEED/MEC. Em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), busca-se implementar uma política para a oferta de cursos superiores a distância, por meio da constituição de consórcios e parcerias entre instituições públicas ou comunitárias de ensino superior. Isso possibilitou a criação do Programa de Formação Inicial para Professores (*Pró-Licenciatura-1*) com abertura de 19 cursos de licenciatura (matemática, química, física, biologia e pedagogia), a serem oferecidos à distância nas diversas universidades brasileiras. Tal programa consistiu na primeira experiência de formação docente em larga escala, ofertado pelo MEC, formando mais de 17 mil professores, o que veio apoiar e contribuir para a expansão do ensino a distância nas IES brasileiras. Posteriormente o MEC organizou o Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino fundamental (séries finais) e do Ensino Médio (*Pró-Licenciatura-2*) em Exercício.

A experiência de EaD não está restrita às iniciativas das instituições públicas e particulares para oferta de cursos superiores a distância. O próprio MEC, de acordo com Mota e Chaves Filho (2006) investiu esforços para a criação e consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) - idéia que está presente no cenário educacional brasileiro desde 1972¹⁶, com vistas a aumentar vagas na educação superior. Por intermédio da SEED, convergindo parcerias com empresas estatais, a ANDIFES e instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação, instituíram o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto 5.800 de 08/06/2006. A UAB tem por finalidades, entre outras: (a) ampliar o acesso à educação superior pública; (b) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; (c) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; (d) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de EaD, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Os autores relatam que a primeira ação proposta para a oferta educacional na UAB foi a implantação do projeto-piloto do curso de graduação em Administração (abertura de

¹⁶ Barreto (2004) apud Mota e Chaves Filho (2006), diz que algumas ações foram desenvolvidas, entre 1972 e 1974. Destaca a criação de um grupo-tarefa (Portaria Ministerial n. 96, de 05 de março de 1974), com a atribuição principal de indicar diretrizes e bases para a organização e funcionamento da Universidade Aberta do Brasil. Nas últimas décadas, vários projetos de lei chegaram a tramitar no Congresso Nacional, mas foram todos arquivados. Afirmam que, em termos oficiais, este foi o embrião de tudo que se tem no país em termos de EaD, inclusive no que diz respeito ao seu reconhecimento na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional.

10.000 vagas), em parceria com o Banco do Brasil e demais bancos estatais. Em dezembro de 2005, foi lançado o edital público para convocação de instituições federais de educação superior (finalizado em abril/2006), bem como dos dirigentes de Municípios, de Estados e Distrito Federal, para apresentarem propostas de cursos superiores a distância que contemplassem diferentes áreas de conhecimento, entre elas, cursos de licenciatura e Pedagogia.

No contexto específico da formação inicial e contínua de professores no Brasil, Mota e Chaves Filho (2006) dizem que vão se tornando representativos os investimentos de IES públicas e particulares¹⁷ credenciadas, pelo MEC em parceria entre si e/ou com outras organizações para ofertarem programas de formação docente na graduação, pós-graduação, extensão e em nível técnico em EaD. Em muitas instituições são criados pólos educacionais espalhados para atender às demandas de formação docente do próprio Estado (por exemplo: UFMG, UFMT, UnB, UFRJ, UDESC, PUC/SP, etc) e outras, vão além de suas fronteiras, para atenderem à formação de professores de todo o país (UFBA, UFPR, UFSC, etc).

O.Martins (2006) ressalta como uma das mais importantes do país, a primeira experiência de formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental em serviço. Realizada à distância no Brasil - o curso de *Licenciatura Plena em Educação Básica - 1ª à 4ª série - através de Educação a Distância*, foi ofertado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Desde 1992, o NEAD tem por objetivo desenvolver programas de formação docente e pesquisas nessa modalidade educativa. Conta com uma equipe de professores de diferentes áreas de conhecimento, como Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química e Educação Física. Também faz parte da equipe, técnicos da Secretaria de Estado de Educação, técnicos e pessoal administrativo da própria UFMT. O curso *Licenciatura Plena em Educação Básica - 1ª à 4ª série*, foi criado em 1993 na modalidade a distância, em Cuiabá, MT. Foi implantado em 1995, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Cáceres, MT e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). A autora ressalta o caráter

¹⁷ Por exemplo, nas *Universidades Federais*: da Bahia (UFBA); de Brasília (UnB); do Ceará (UFCE); do Espírito Santo (UFES); do Maranhão (UFMA) do Mato Grosso (UFMT); do Mato Grosso do Sul (UFMS); de Minas Gerais (UFMG e UFU); do Rio de Janeiro (UFRJ e UFF); do Rio Grande do Sul (UFRGS); do Pará (UFPA); da Paraíba (UFPB); do Paraná (UFPR); de Santa Catarina (UFSC). *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFET) em diversos estados do país. *Universidades Estaduais*: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). *Universidades particulares*: Pontifícias Universidades Católicas (PUCs/SP/RJ/MG/PR); Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), além do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), entre tantas outras organizações (ABRAEAD/2006, pp.31-40).

duplamente inovador desta experiência, explicando que inova na proposta curricular, totalmente voltada para as séries iniciais do ensino fundamental e não para a formação do especialista em pedagogia; e na metodologia, baseada em técnicas de EaD, combinadas com atividades presenciais e um sistema descentralizado de acompanhamento do estudante.

Martelli (2003) e Belloni (2002) enfatizam que por meio da combinação de técnicas de ensino a distância, uso diversificado de TIC (materiais impressos e audiovisuais; tutoria via fax, telefone e rede telemática) e sistema de acompanhamento (tutoria) individual e coletivo, presencial e a distância, o curso de formação de professores da UFMT, já titulouse milhares de professores com baixos índices de evasão. Entendem as autoras que o sucesso do curso vem se efetivando muito provavelmente, devido às políticas de valorização e formação de professores por parte das autoridades estaduais e municipais. Essas "asseguraram condições satisfatórias de auto-estudo individual e coletivo nas escolas (local de trabalho), viabilizando a participação efetiva das professoras no curso, estimulando a motivação sem a qual não há aprendizagem" (BELLONI, 2002).

No Estado de Minas Gerais, tornaram-se significativas as iniciativas da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), em parceria com algumas universidades federais (UFMG, UFU, UFJF, UFRV) e outras IES particulares, que ofertam programas de formação contínua para professores em serviço na modalidade de EaD semi-presencial. Pode-se apontar o *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)*, para professores da rede estadual e municipal de ensino, com etapas realizadas em 1998 e 2001. Nesse programa de formação continuada, foram qualificados mais de 100 mil professores das séries iniciais do Ensino fundamental mineiro. Outro investimento significativo em EaD foi a efetivação do curso *Veredas*, objeto deste estudo, que se propôs à certificação de 15 mil professores de 1ª a 4ª séries do Ensino fundamental, em nível superior, no período de 2002 - 2005. Uma segunda edição deste Programa está em curso desde janeiro de 2007, para certificar outros 15 mil professores em todo o Estado (SEE/MG, 2006).

Em São Paulo, O.Martins (2006) destaca como relevante o trabalho desenvolvido pela PUC-SP, desde o início da década de 1990, e em particular, as atividades formativas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, do Núcleo de Currículo e Formação de Professores, linha de pesquisa Novas Tecnologias e Educação. Entre outras iniciativas, enfatiza por exemplo, o "Projeto *Práxis* - Formação de Educadores via Telemática" (1999 a 2001), com a participação de sete países da América Latina, tendo como objetivo formar professores e administradores escolares para o uso das TIC para potencializar processos de mudança na escola. A autora, refere-se também ao "Projeto NAVE: *Formação de Professores*

e Novas Perspectivas Curriculares para Ambientes Virtuais e Colaborativos a Distância” (2000-2001), em parceria com a IBM Solectron e Ministério da Ciência e Tecnologia enfocando a formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. Em 2001 a junho de 2002, foi criado o portal “*Centro Virtual Interamericano para a Formação de Educadores a Distância*” para formação à distância, de investigadores de universidades e educadores de escolas de ensino fundamental e médio, de cada país participante (Brasil, Chile e Argentina).

A autora considera significativa ainda nesse cenário, a primeira grande experiência em que a PUC de São Paulo se engajou para formar um número massivo de participantes. Trata-se do Programa Formação Universitária (PEC), iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). Embora o PEC se realizasse na modalidade de *educação presencial*, teve forte apoio de mídias interativas - teleconferência, videoconferência e ambientes colaborativos na Internet, material impresso, vídeos e CD-ROMs - o que representou importante oportunidade para construir um conhecimento sobre o uso de diversos recursos tecnológicos, constituindo o embrião de uma estrutura institucional de suporte a ações de EaD na universidade. A primeira edição, 2001 e 2002, possibilitou a graduação de 6.233 professores efetivos de 1ª a 4ª séries da rede pública estadual de São Paulo, simultaneamente, graças a uma parceira da USP, da UNESP e da PUC-SP. Coube à PUC-SP a formação de 1.400 alunos. Em 2003-2004, foi realizada uma segunda edição do Programa, desta vez para 41 municípios do estado, quando atendem cerca de 2.257 alunos de vários municípios. Essa experiência abrange conteúdos específicos de disciplinas para formação do magistério, valorização profissional, gestão e informática.

A USP, até então tímida em relação às ações de formação de professores em EaD, propôs a oferta de um curso de graduação a distância para o ano de 2007, com um grupo de trabalho que integra a Pró-Reitoria de Graduação, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, a Pró-Reitoria de Pesquisa e a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, bem como a Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (CECAE), órgão da Reitoria da Universidade de São Paulo que atua como centro aglutinador e articulador das atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão.

Vale ressaltar a criação do Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), numa ação cooperativa, entre as universidades estaduais paulistas - USP, UNESP e UNICAMP. O programa pretende criar com base em TIC, em 2009, cinco mil vagas no curso de graduação em Pedagogia para professores em exercício, a ser desenvolvido pela UNESP. Também serão oferecidas 700 vagas na licenciatura em Biologia e 900 vagas na

licenciatura em Ciências, ambas na USP. Somadas, serão 6,6 mil vagas novas no ensino superior paulista, já aprovadas pelas instâncias competentes das universidades. Simultaneamente, serão desenvolvidos cursos de especialização voltados a professores da rede estadual de ensino, da quinta série ao ensino médio. Por meio de uma parceria com a Secretaria Estadual da Educação, 110 mil docentes deverão ingressar em 2009 em 16 cursos de pós-graduação (13 de disciplinas e três de gestão). A UNIVESP Conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA).

Diante dessas iniciativas tanto dos órgãos governamentais como de organizações particulares que vêm ampliando o acesso ao ensino superior brasileiro, especialmente em relação à abertura de cursos a distância, não se pode deixar de considerar a sua importância para a ampliação do acesso à educação e à formação de professores. Entretanto, enfatizamos a necessidade nesse processo, da preocupação constante e do compromisso com a qualidade do ensino, a partir da avaliação de cada iniciativa, em todas as suas dimensões para que de fato, a EaD possa contribuir para a democratização da educação de qualidade. Cabe a clareza e a transparência das condições de oferta dos cursos e das questões educacionais, que não se resolvem por aplicação de técnicas e tecnologias, por sofisticadas que sejam.

Cabe ao MEC o papel de fiscalizar as reais condições para oferta de cursos superiores a distância, tendo em vista que a validade, a credibilidade e a superação do preconceito ainda presentes em torno dessa modalidade educativa passam, necessariamente, pela garantia da qualidade do ensino. Tal fiscalização desempenhará um papel fundamental na formação de professores em EaD, tendo em vista que as condições estruturais da instituição e os projetos pedagógicos dos cursos precisam ser "adequados a uma das principais características da modalidade de educação a distância, que é a superação da distância geográfica e temporal entre o aprendiz e o educador por meio de recursos de comunicação e interação" (COSTA, 2006).

Além de investimentos financeiros do MEC/SEED, apoio à criação de cursos em EaD, consórcios e parcerias, Mota e Chaves (2006), destacam a proposição de uma legislação com vistas a atender aos interesses e necessidades das IES públicas e privadas, no sentido de definir princípios, diretrizes e critérios que sejam indicadores de qualidade para as instituições educacionais que se dispõem a oferecer cursos de EaD. Os autores ressaltam por um lado, como significativos os avanços na legislação, no que trata de elementos que envolvem o credenciamento institucional, a supervisão, o acompanhamento, os critérios de avaliação do estudante e de qualidade da EaD. Esses aspectos visam atender os padrões de qualidade

determinados pelo MEC, tanto para cursos de graduação e pós-graduação como para a educação profissional (nível técnico e tecnológico), ensino médio e educação de jovens e adultos. No entanto ressaltam que a questão da avaliação geral dos cursos, bem como a avaliação da aprendizagem ainda é muito complexa na EaD, exige discussões e estudos para identificar as suas possibilidades e desafios na EaD.

Nesse sentido, o Decreto 5.622, de 19/12/2005¹⁸, regulamentando o art. 80 da Lei no 9.394/96, traz um conjunto de medidas legais da EaD, que ajudam a determinar a sua qualidade, validade e credibilidade. Esse decreto estabelece elementos para a organização, a estruturação da educação a distância segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, a serem oferecidos nos diversos níveis e modalidades educativas do país.

Outro documento do MEC/SEED que de acordo com os autores vem possibilitando a modernização da educação no país foi dado pela Portaria 4.059, de 20/12/2004. Essa estimula a ampliação de uma nova forma de se fazer educação, que beneficia também os cursos presenciais. Tal Portaria autoriza e regulamenta as instituições públicas e particulares de ensino superior, reconhecidas pelo MEC, a ofertarem disciplinas utilizando método não-presencial, desde que no total, não excedam a vinte por cento da carga horária prevista no currículo. Até certo ponto, esta determinação estimula os investimentos das IES em pesquisa e elaboração de programas educacionais mediados pelas TIC. Apesar das ressalvas acerca destas regulamentações em EaD os autores enfatizam o avanço na concepção de que mais do que uma delimitação de campos entre a EaD e a educação presencial. O processo de mudança nos paradigmas da comunicação está promovendo modalidades na educação que se valem da presença física e virtual, no contexto de um projeto pedagógico de qualidade.

Como se vê, parece caminhar como uma tendência a se instalar no sistema educacional brasileiro, não a diferenciação e/ou separação entre educação presencial e educação a distância. Ao contrário, percebe-se a necessidade de processos educativos abertos, que emergem da exigência de continuidade da formação ao longo da vida - uma educação plural, como exigência do processo crescente de mudanças e complexidade da vida humana, de suas incertezas e urgências. Um ensino presencial e a distância, tratados pela instituição e

¹⁸ O Decreto 5.622, de 19/12/2005, confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição Federal, tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Tal documento 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. (BRASIL.MEC/SEED. *Regulamentação da EAD no Brasil*. Acesso em 03/01/2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed>>).

traduzidos na prática pedagógica, como momentos de um mesmo processo educativo, e que possam visar a transformação na relação didática e comunicacional, a fim de promover a aprendizagem segundo os princípios da reflexividade, autonomia e cooperação.

CAPÍTULO II

*Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e
desolada pessoa do singular - foi deixando, devagar,
sofridamente, de ser, para transformar-se - muito mais
sofridamente - na primeira e profunda pessoa do plural.
Thiago de Melo.*

2. A prática pedagógica do professor-tutor na formação de professores em EaD

Por ser a prática pedagógica do professor-tutor um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem em EaD, neste capítulo busca-se pensar e (re)pensar a ação docente numa perspectiva reflexiva e investigativa. Também, compreender o papel do professor-tutor as suas funções na mediação pedagógica enquanto formador de professor da educação básica na tutoria em EaD.

2.1. Panorama das pesquisas brasileiras acerca da prática pedagógica na EaD

Percebemos que é vasto o campo de investigações e de publicações disponíveis sobre a formação de professores na EaD. Entretanto, tivemos dificuldades de identificar estudos que abordam a *prática pedagógica do professor-tutor nos encontros presenciais da EaD semipresencial*, o que evidencia a relevância do estudo que ora apresentamos.

Tal fato levou-nos a fazer um levantamento bibliográfico de artigos, teses e dissertações, para identificarmos a produção acadêmica relativa à prática pedagógica do professor-tutor em EaD, nos últimos seis anos - 2002 a 2008. Esse período se justifica por ter sido considerado no estado da arte acerca da educação e tecnologia (BARRETO et al, 2006) e no anuário estatístico de EaD, o ABRAEAD-2007 (ABED, 2007) como o intervalo mais significativo até o momento, para a elaboração, a expansão e a divulgação de produções científicas sobre a prática docente na EaD. Esta revisão documental busca focalizar e traçar um breve panorama das produções científicas e acadêmicas referentes à prática pedagógica do tutor/professor-tutor na tutoria presencial. Tem por objetivos, determinar os focos de estudo sobre a prática docente em EaD, identificar as questões mais recorrentes nas pesquisas selecionadas e buscar as contribuições desses trabalhos para a melhoria da prática pedagógica do professor-tutor em EaD.

A investigação incidu sobre as teses, dissertações e artigos disponíveis nos portais eletrônicos da CAPES e do CNPq; em Programas de Pós-Graduação em Educação (doutorado e mestrado) credenciados pelo MEC¹⁹; em periódicos nacionais impressos e eletrônicos²⁰ classificados pela *Qualis* da Capes como "Nacional A, B ou C". Também, os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais e Regionais da ANPEd, em congressos nacionais e internacionais de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). As palavras e expressões-chaves usadas como critério para identificar os trabalhos foram: prática pedagógica, professor-tutor, formador/formação de professores, tutor, mediador pedagógico, Educação a Distância.

Na consulta inicial identificamos 27 documentos sobre a prática pedagógica. Entretanto, no exame mais apurado destes documentos, percebemos que nem todos atenderam aos critérios que se aproximassem das características da presente pesquisa, tais como, o objeto deste estudo (prática pedagógica do professor-tutor em encontros presenciais em EaD, em um curso de formação superior de professores das séries iniciais do ensino fundamental, com abordagem crítico-reflexiva e pesquisadora) e dos procedimentos metodológicos adotados por nós (pesquisa qualitativa, etnográfica, observação participante, entrevistas semiestruturada e análise documental).

Frente às dificuldades de encontrar pesquisas com tais características, redefinimos os *critérios de seleção*. Dos 27 estudos, selecionamos 17 documentos entre eles, teses, dissertações e artigos que contemplam alguns dos quesitos: a) estudo acerca da prática pedagógica do professor-tutor; b) desenvolvida em encontros presenciais de curso de EaD semipresencial, ou virtual ou ainda curso presencial com atividades semipresenciais; c) que se efetivasse em cursos de formação inicial e/ou contínua de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior; d) com abordagem crítico-reflexiva e pesquisadora; e) também que fosse pesquisa de campo, f) com abordagem qualitativa; g) estudo etnográfico ou pesquisa-ação; h) com dados coletados por meio de observação participante e/ou observação direta e entrevistas.

¹⁹ Foram consultadas teses e dissertações impressas e/ou *on-line* disponíveis em bibliotecas presenciais ou virtuais de todas as *universidades federais brasileiras*, das *universidades estaduais*: Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ainda, as bibliotecas das *Pontifícias Universidades Católicas* (PUC).

²⁰ *Caderno CEDES* - UNICAMP, *Caderno de Pesquisa* - Fundação Carlos Chagas; *Educação & Realidade* - UFRS; *Educação e Sociedade* - UNICAMP; *Revista da Faculdade de Educação* - USP; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP); *Revista Brasileira de Educação* - Anped.; *Em Aberto on-line*; *Revista Digital de Tecnologia Educacional de Educação a Distância* (TE@D PUC-SP); *Revista Eletrônica de Educação a Distância* (SEEDNET) - SEED/MEC; *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância on-line* (RBAAD / ABED).

Ressaltamos que as dificuldades de encontrar trabalhos que atendessem a esse conjunto de características, explicitam o espaço potencial para estudos e, ao mesmo tempo, a necessidade de pesquisas etnográficas que enfoquem a prática pedagógica do professor-tutor em encontros presenciais em EaD, em encontros presenciais na formação superior de professores do ensino fundamental. Dos 17 documentos selecionados:

- 1) quatro são *teses* de doutorado (23%): A.Souza, (2005), Mebius (2005), Martelli (2003), Rosa (2003).
- 2) cinco *dissertações* de mestrado (30%): Cêpera (2006), Coelho (2005), Blum (2004), Meneghetti (2004), Mota (2003).
- 3) oito *artigos* científicos (47%): Silva (2006); Almeida (2004); Chamon et al (2006), Silveira (2005), C.Souza et al (2005); Moulin et al, (2004), Villardi (2004), Gatti (2003).

Em relação às *características gerais* destes estudos, foi possível organizá-los em três blocos como se vê seguir:

- 1) dez estudos (59%), relatos de pesquisas de campo, sendo uma etnografia e uma pesquisa ação e tratam da prática do tutor/formador/professor-tutor em encontros presenciais de EaD, em cursos de formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental e/ou da educação infantil - Pedagogia e Normal Superior: Chamon et al (2006), Cêpera (2006), Silva (2006); A.Souza (2005), Coelho (2005), Martelli (2003); Blum (2004); Meneghetti (2004); Mota (2003), Gatti, (2003).
- 2) quatro trabalhos (23%) discutiram a prática pedagógica do formador de professores em ambientes virtuais de aprendizagem e fizeram uma ou outra referência/comparação em relação à prática do tutor na EaD semipresencial: Mebius (2005), Rosa (2003), Almeida (2004), Villardi (2004).
- 3) três estudos (18%) trataram de questões teóricas relativas ao conceito, papel, funções, conhecimentos, competências e habilidades do tutor tanto na tutoria presencial como na tutoria virtual em EaD: C.Souza et al (2005), Silveira (2005), Moulin et al, (2004).

Dos 17 trabalhos, em relação ao *enquadramento metodológico*, 16 documentos são de natureza qualitativa e um trabalho foi classificado como quali-quantitativo (SILVA, 2006). Do total, 14 estudos foram classificados como pesquisas de campo, relatos de pesquisas/de experiências, interpretativas, descritivas e empíricas: Chamon et al (2006), Cêpera (2006), Silva (2006); A.Souza (2005), Mebius (2005), Almeida (2004), Villardi (2004), Martelli (2003); Blum (2004); Mota (2003), Gatti, (2003), Rosa (2003). Desse conjunto, uma dissertação é etnografia (Coelho, 2005) e outra é uma pesquisa-ação (Meneghetti, 2004). Os demais são três trabalhos teóricos C.Souza et al (2005), Silveira (2005), Moulin et al, (2004).

Nota-se que os estudos teóricos (18%) aparecem em menor quantidade do que os relatos de pesquisa (82%), o que atende a um dos critérios de seleção dos documentos.

Entendemos que em relação ao nosso objeto de pesquisa, as experiências de campo, empíricas e descritivas, com observação e relatos de experiências podem trazer significativos dados colhidos e observados *in loco* que favorecem ao conhecimento mais efetivo das vivências, dificuldades, possibilidades e as alternativas da ação e dos processos de formação docente tanto na EaD semipresencial como na virtual. Os estudos indicam que a prática pedagógica e a formação docente estão sendo submetidas a críticas e questionamentos sistematizados e que podem favorecer ao professor-tutor, conhecer de modo mais efetivo, as limitações, possibilidades e alternativas da ação e dos processos de formação docente em EaD.

Ainda, do ponto de vista da *configuração teórico-metodológica*, os resultados sinalizam que em relação à quantidade é bem pouco apenas um trabalho do tipo pesquisa-ação e um do tipo etnografia da prática docente. Tais resultados indicam a necessidade de um número maior de estudos relativos à prática pedagógica do professor-tutor, por procedimentos de pesquisa-ação e etnográficos. Esses gêneros investigativos podem oferecer aos professores-tutores, oportunidades para observar, refletir acerca da prática pedagógica e da própria ação, favorecer a identificação de dificuldades e de condicionantes globais de seu trabalho e torná-las focos da própria investigação. Os resultados explicitam ainda, a necessidade de se explorar aspectos da prática pedagógica na formação docente em EaD em outros gêneros de pesquisa, que podem vir a ser potenciais meios investigativos que ainda não foram ocupados por pesquisadores.

Em relação aos *contextos de pesquisa*, predominaram os estudos que analisam a prática pedagógica na formação inicial de professores das séries iniciais em relação à formação contínua:

- a) cinco estudos foram realizados em cursos de licenciatura em *Pedagogia* (carga horária em torno de 3.200 horas): A.Souza (2005), EaD semipresencial, tutoria presencial, na Universidade do Vale do Itajaí - SC, Itajaí (UNIVALI); Mebius (2005), EaD virtual, tutoria web - Taleduc, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Martelli (2003), EaD semipresencial, tutoria presencial na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tutoria presencial; Rosa (2003), EaD virtual, tutoria web - Taleduc na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Meneghetti (2004), EaD semipresencial, tutoria presencial, na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC);
- b) três estudos foram realizados em cursos de licenciatura em *Normal Superior* (carga horária em torno de 3.200 horas): Chamon et al (2006), EaD semipresencial, curso Veredas, Universidade da Fundação Mineira de Educação e Cultura de Minas Gerais (FUMEC), Belo Horizonte, MG; Silva (2006), EaD semipresencial, curso Veredas, Universidade Federal de Juiz de Fora,

MG (AFOR UFJF) e Blum (2004), EaD semipresencial, tutoria presencial, no curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em parceria com Universidade Eletrônica do Brasil (UEB).

- c) seis estudos foram realizados em cursos de *Formação Continuada*: 1) Cêpera (2006), Coelho (2005) e Mota (2003) educação presencial, tutoria presencial no curso especial de Formação Continuada Universitária (PEC)²¹, carga horária de 1.400 horas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); 2) Almeida (2004) EaD virtual, tutoria web - Teleduc no Projeto Práxis/ OEA em escolas de ensino fundamental em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); 3) Vilarde (2004), EaD virtual, tutoria web, no curso de "*Linguagem: Dimensões da Leitura na Tecnologia*" para professores do ensino médio, 60 hs, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ (UERJ); 4) Gatti (2003), no Proformação, com dois anos de duração em escolas de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries.

Estes três blocos de pesquisas contemplam três níveis e modalidades educacionais. Em número de oito, realizados na *formação inicial* superior de professores (licenciaturas em Pedagogia e Normal Superior); seis trabalhos em *cursos de formação continuada* de professores (dois no ensino médio sendo um deles profissionalizante), e quatro com professores do ensino fundamental, que também atenderam a outro critério de seleção dos trabalhos sobre a prática docente em EaD na formação de professores. Todos os projetos pedagógicos destes cursos contemplam uma perspectiva dialética de teoria-prática, construção de conhecimentos, da ação-reflexão-ação e do professor reflexivo e pesquisador, em contraposição aos programas fundamentados em concepções tradicionais. Entretanto todos os autores identificam procedimentos, atitudes e práticas dos tutores fortemente influenciadas em abordagens tradicionais.

Salientamos conforme os autores, que todos estes processos formativos, são emergentes como é a EaD; são programas que se encontram em fase de experimentação, de estruturação, de construção e de reconstrução. Portanto, são processos em vias de desenvolvimento e, de acordo com os pesquisadores, muito há o que aprimorar, descobrir, desenvolver e transformar no que diz respeito à prática pedagógica do professor formador e à formação docente na e para a modalidade à distância. Nessa direção, em todos os trabalhos,

²¹ Embora o Programa de Formação Universitária (PEC) se realizasse na modalidade de *educação presencial*, ele teve encontro entre tutor e cursista 1 vez por semana, forte apoio de mídias interativas - teleconferência, videoconferência e ambientes colaborativos na Internet, material impresso, vídeos e CD-ROMs - o que representou importante oportunidade para construir um conhecimento sobre o uso de diversos recursos tecnológicos, constituindo o embrião de uma estrutura institucional de suporte a ações de EaD na universidade.

são relatadas algumas das diversas dificuldades enfrentadas pelos formadores em EaD. Por isso, em diferentes intensidades e aprofundamento, são enfatizadas necessidades de estudos, bem como são descritos alguns processos de *autoformação*, de *capacitação* e *qualificação* para a função na tutoria.

Os cursos estudados por Chamon et al (Veredas/FUMEC), Blum (CNSMI/UEPG), Almeida (Projeto Práxis/PUC-SP), Martelli (Pedagogia/UFMT), segundo as autoras oferecem programas de qualificação, com um trabalho sistemático de formação do professor-tutor em serviço. Esses programas parecem oferecer espaços que estimulam a autoformação e a formação contínua, de modo que os professores-tutores possam refletir, partilhar e transformar suas práticas de forma cooperativa. Na maioria dos casos, os trabalhos esclarecem que as IES vem oferecendo aos seus formadores de professores em EaD, treinamentos e capacitação aligeirada que se concentram no início do curso, com uma ou outra reunião para discutir temáticas pontuais.

Nas teses, dissertações e artigos, as *temáticas predominantes e recorrentes* dos relatos de experiência incidem sobre:

- a) o papel e funções do professor-tutor reflexivo e pesquisador a docência, a didática na EaD, a prática pedagógica na tutoria semipresencial e *on-line*; metodologia e saberes docentes: (Silva, 2006), A.Souza (2005), Blum (2004), Meneghetti (2004), Rosa (2003), Moulin et al (2004), Villardi (2004), Gatti (2003).
- b) construção da práxis pedagógica, formação de professores e tecnologia educacional: Chamon et al (2006), C.Souza (2005), Mebius (2005), Silveira (2005), Almeida (2004).
- c) políticas educacionais formação de formadores na EaD, desenvolvimento da identidade e profissionalização do professor na modalidade: Cêpera (2006), Coelho (2005), Martelli (2003), Mota (2003).

Todos os 17 documentos ressaltam a importância da tomada de consciência e da intervenção do professor-tutor no seu próprio processo de aprendizagem, tanto na EaD virtual como semi-presencial. Tais concepções indicam a tendência e incentivos para a ruptura com o paradigma tradicional de ensino em EaD, uma vez que se baseiam em novas percepções da prática docente no processo de ensino-aprendizagem, entre elas a teoria-ação-reflexão, a interatividade, a transitoriedade do conhecimento, a interdisciplinaridade, a pesquisa da própria ação, a autonomia, entre outros.

Ressaltamos que dos 17 documentos examinados, selecionamos duas dissertações de mestrado (Blum, 2004) e (Meneghetti, 2004) que mais se aproximaram das características, do foco e do recorte da presente pesquisa. Ou seja, estas investigações analisam experiências

importantes relativas à prática pedagógica do professor-tutor, em encontros presenciais da EaD semipresencial, em cursos de licenciatura que habilitam professores das séries iniciais do ensino fundamental, na perspectiva crítico-reflexivo e investigativa. Os dois estudos partem da vivência de cada pesquisadora no papel de professoras-tutoras, se caracterizam como pesquisas de campo, com abordagem qualitativa. Em sua pesquisa interpretativa, Blum (2004) adotou como procedimentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise documental. Por sua vez, Meneghetti (2004) fez uma pesquisa-ação, colhendo os dados por meio de observação direta, participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos.

Blum (2004) estudou as funções desenvolvidas pelo professor-tutor, no Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI)²², licenciatura semipresencial em EaD, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em parceria com a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB), ambas no Estado do Paraná. O CNSMI tem por objetivos graduar em nível superior em EaD, professores paranaenses que atuam nas séries iniciais do Ensino fundamental, mediante o uso de tecnologias de comunicação, numa relação bidirecional que envolve os estudantes num clima de compartilhamento. O projeto pedagógico tem por diretriz uma abordagem problematizadora, que possibilita ao professor-tutor, estabelecer relações entre as diferentes práticas evidenciadas no currículo, a efetivação da formação e da construção de competências e saberes, num processo de atualização contínua, gerida pelos próprios professores-cursistas (ibid.,p.86). A pesquisadora analisou as intervenções pedagógicas dos professores-tutores, refletiu sobre suas práticas em diferentes realidades e estabeleceu o perfil do professor-tutor adequado às propostas estabelecidas para o CNSMI.

Meneghetti (2004, p.8), estuda o processo de formação do professor como um profissional pesquisador/reflexivo²³ do Curso de Pedagogia²⁴, licenciatura em EaD

²² O curso iniciou em setembro de 2000, em Ponta Grossa, PR. Foram selecionados onze professores-tutores: oito com especialização e três sem pós-graduação; todas graduadas em licenciatura (dez em Pedagogia e uma em Artes); todas professoras da Educação Infantil ou Ensino fundamental da rede pública escolar, com no mínimo 8 anos de experiência no magistério. Para o desenvolvimento do curso foram adotados, recursos tecnológicos diversos como: unidades de recepção e videoconferências; laboratórios de aprendizagem e monitoramento *online*, Internet (sites, chats e fóruns de discussão); material impresso; teleconferências periódicas e salas de aula para tutoria *offline*.

²³ A autora opta por esta expressão e conceito com base em Dickel (1998, p. 42): “é critério a defesa da formação de um professor reflexivo, para nós, um professor pesquisador”, numa alusão de que, necessariamente para ser pesquisador, o professor tem de ser um profissional reflexivo de sua prática (MENEGETTI, 2004, p. 12).

²⁴ O curso foi criado em 1999, em Florianópolis, SC. A carga horária do curso é de 3.210 horas/aula/atividade, correspondentes. Em 2003-2004, período em que Meneghetti realizou o estudo, a IES atuava em 155 municípios do Estado e atendia a 13.156 alunos-professores leigos ou com formação em nível médio, em pleno exercício da docência nas séries iniciais do Ensino fundamental ou na Educação Infantil. Foram adotados no programa, material impresso (Caderno Pedagógico); o contato entre professor-tutor e aluno podia se dar por

semipresencial (um encontro presencial semanal); habilitação em Magistério Superior das Séries Iniciais do Ensino fundamental e Educação Infantil, do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com sede em Florianópolis, Santa Catarina. O curso tem por objetivo, atuar na formação inicial de professores leigos ou com formação em nível médio, em pleno exercício da docência nas séries iniciais do Ensino fundamental ou na Educação Infantil (ibid., p.23). O projeto dá ênfase à prática pedagógica, à utilização das novas TIC e as redes de apoio tutorial. Fundamenta-se numa abordagem de formação de professor participante da produção e sistematização dos conhecimentos, que reflete na ação, pesquisa a própria prática, que tem possibilidade de apontar alternativas para a superação e a transformação da realidade, bem como busca a superação de problemas encontrados em sala de aula (ibid., p.86).

Entendemos que estes dois estudos, em particular, nos auxiliem a perceber e considerar o propósito do que já foi efetivado e o que atualmente está sendo realizado por tutores de outros centros de formação de professores em EaD, trazendo-nos subsídios teóricos e práticos a partir de suas experiências na formação superior de professores em EaD. Assim, uma vez selecionados e organizados o *corpus* da pesquisa, procedemos à leitura e à análise dos seus conteúdos.

2.1.1 - Experiências nacionais relativas à prática pedagógica do professor-tutor na EaD

Os temas identificados nas teses, dissertações e artigos pesquisados focalizam as novas e múltiplas funções do professor-tutor em programas de formação de Professores que se fundam na perspectiva transformadora. Também, no exame de práticas docentes particularmente nas sessões presenciais, com vistas a verificar as dificuldades e necessidades do professor-tutor, bem como a autoformação em serviço, os tipos de acompanhamento e suporte que eles tem recebido na formação continuada do formador.

É consenso entre os autores que o professor-tutor passa a ter funções, tarefas, responsabilidades diferenciadas das que assume na educação presencial. Sendo assim, sua formação deve considerar que a prática da tutoria está permeada por um novo olhar sobre o aluno na sua individualidade. Cabe considerar toda a proposta pedagógica e curricular do curso, os recursos tecnológicos, os procedimentos didático-pedagógicos, contemplar atividades que visam incentivar, formar, orientar, acompanhar e avaliar o aluno e todo o processo de formação e, sobretudo, que estimulem a interação, a colaboração e a construção

telefone, fax, computador, Internet, correio eletrônico e convencional, além do uso de recursos como televisão, vídeo, som, teleconferências e/ou teleaudiovideoconferências (MENEGETTI, 2004, p.20).

do conhecimento. Além disso, o tutor precisa assumir compromisso com a própria formação, refletindo e aperfeiçoando sua prática docente.

Rosa (2003) procurando compreender como é possível uma prática pedagógica na EaD que favoreça a construção de conhecimento, verificou que a "idéia de trabalhar num ambiente em que não se vêem os alunos, assusta". Assinala que a maioria dos softwares utilizados para o ensino *on-line* permite que se façam analogias com o ensino presencial: "*cria-se sala de aula, quadro de avisos, sala dos professores, biblioteca, agenda, café virtual*" (ibid., grifos da autora). Parece ser difícil ao "professor imaginar um processo de ensino-aprendizagem que dispense alguns [daqueles] componentes comuns a toda escola". Parece que se não há a reprodução das características da escola convencional e presencial não há "educação escolar".

Mebius (2005) observou que a "aprendizagem significativa dessa nova modalidade de educação se dá na *práxis pedagógica*" (ibid., p.295. Grifo da autora). Acredita que tanto a prática pedagógica quanto a formação do educador, que atua na EaD via *web*, semipresencial ou na "modalidade presencial precisam estar apoiadas em um tipo de racionalidade emancipatória", implicando a articulação entre teoria-prática-reflexão, num processo de desenvolvimento profissional contínuo, que faça do professor um pesquisador de sua prática (ibid.,p.331).

Nessa direção, A.Souza (2005) analisando o movimento didático na EaD *on-line*, verificou que as indagações e receios identificados na prática docente, vem levando o professor-tutor "a repensar seu papel e suas competências"(ibid., p.178). Vem buscando desenvolver "habilidades e estratégias para lidar com essa nova situação de modo diferenciado da modalidade presencial" (ibid.). Dentre as necessidades destacadas, aponta a "importância do reconhecimento dos saberes docentes advindos da prática, como essencial para o processo de formação (inicial e continuada), tentando, assim, uma "junção dialética entre as produções teóricas de caráter científico e a ação docente", enquanto protagonistas do processo (ibid., 197).

Por sua vez, Blum, (2004) estudando e observando as funções desenvolvidas pelos professores-tutores evidencia a ação na tutoria como prática fundamental para o "estabelecimento de ambientes de aprendizagem que possam garantir o movimento contínuo de construção/ reconstrução do conhecimento" (ibid., p. 168). Também, para inter-relacionar conceitos, idéias e teorias, estabelecer elos dinâmicos entre a realidade social e a educacional e buscar a construção de um conhecimento em rede, convergindo para a aprendizagem cooperativa.

De outro lado, Meneghetti (2004) acompanhando o processo de desenvolvimento do professor como um profissional pesquisador/reflexivo no curso pesquisado, concluiu: "se há algum avanço nessa perspectiva de formação, este pode ser atribuído, à subjetividade e ao esforço individual de alguns tutores, à sua formação em pós-graduação lato e/ou stricto-sensu" (ibid.,p.126). Assim, com base nas representações de muitos tutores acerca do curso observado, a autora verificou "uma prática crítica/reflexiva solitária e descontextualizada", o que não condiz com uma postura de professores que deveriam estar pesquisando e produzindo conhecimento sobre as suas próprias práticas. É enfática ao afirmar que é necessária a formação contínua dos envolvidos no processo e, sobretudo, "toda uma mudança de condições no sistema educacional para que se busque esse tipo de formação com qualidade e para que ela se expanda realmente até as escolas e universidades" (2004, p.126).

Vimos até aqui, alguns dos aspectos e matizes que vem compondo o cenário que envolve a prática docente em EaD. Pode-se dizer entretanto que muitos aspectos ainda estão por serem pesquisados. Dentre eles, destacamos: os reflexos e implicações da dicotomia discurso-prática entre as concepções que fundamentam a ação docente e os programas oficiais de EaD; as alternativas de intervenção pedagógica na docência virtual e semi-presencial; a formação do professor reflexivo e pesquisador em EaD; a apropriação crítica das TIC como instrumento de interação, aprendizagem e de desenvolvimento social; a construção de conhecimentos em ambientes *on-line* e semi-presencial e as práticas de avaliação na modalidade a distância, entre outros.

Diante deste cenário pretendemos, além de revisitar essas questões, contribuir para o avanço do conhecimento destas questões, a partir da observação, identificação, análise e compreensão das possibilidades e dos desafios da prática pedagógica do professor-tutor, nos encontros presenciais de formação superior de professores em EaD no curso *Veredas*. Propomos então, como ponto de partida, compreender: de que modo e em que condições de vida e de trabalho o professor-tutor do *Veredas* desenvolve sua prática pedagógica? As práticas docentes dos tutores do *Veredas* são reflexivas e transformadoras, tal como propõe o projeto pedagógico? Eles têm tal discurso e esse é coerente com a prática desenvolvida? Que dificuldades encontram para desenvolver práticas consistentes com o discurso proposto pelo *Veredas*? A coordenação geral/SEE-MG e a AFOR UFU oferecem suportes para vencerem as dificuldades que se apresentam? A prática dos professores-tutores tal como se apresenta, responde às demandas sociais e dos cursistas na perspectiva reflexiva e transformadora ou reproduzem a sala de aula tradicional revestida e disfarçada com o uso de TIC?

Entendemos que a compreensão e análise destas questões captadas, em especial,

por meio de pesquisa etnográfica, com observações sistemáticas dos momentos de atuação do professor-tutor, possam contribuir para a identificação e a análise de alguns elementos que constituem a prática pedagógica do professor-tutor em EaD, bem como os seus desafios, acertos, pontos fortes, fracos e avanços na tutoria semipresencial em suas diversas dimensões. Uma vez caracterizados, conhecidos e compreendidos, tais elementos, que eles possam ser assimilados, integrados e reformulados diante das mudanças significativas e necessárias para a promoção de uma prática docente profissional e eficaz no contexto educativo à distância.

2.2 - Ressignificando a prática pedagógica e o papel do professor-tutor na EaD

Refletir sobre a *prática pedagógica* do professor-tutor em EaD, implica em entendê-la sob o ponto de vista do trabalho do professor e abordá-la sob a perspectiva da docência, como uma atividade educativa, "uma forma de trabalho, uma atividade técnica, produtiva, socialmente útil e transformadora, que promove o homem como ser social (PIMENTA, 1994, p.83).

Como tal, uma *práxis* que se concretiza no modo de pensar e fazer docente, no seu trabalho, tornando possível a produção do próprio professor, "como pessoa e como profissional pertencente a uma organização, a um coletivo, a uma categoria profissional, a uma classe social e a uma sociedade" (ibid). Desta perspectiva, a *prática pedagógica* envolve o conjunto de ações realizadas pelo professor no âmbito das suas funções de ensinar e de educar um grupo de alunos no contexto escolar. Como uma dimensão social da *práxis*, a prática pedagógica é dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma ação social mais ampla, que age no contexto social com vista à sua transformação. É efetivada pelo docente a partir de intenções conscientes, articuladas entre si, numa relação entre teoria e prática que leva o educador a buscar condições propícias para a sua realização (ibidem).

Para Alarcão (1996, p.19), a prática é um conhecimento docente edificado na ação, na memória social, educativa, criativa, pessoal e construída. Um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do professor "para apreciar o valor das suas decisões e as conseqüências que delas decorrem", em qualquer situação e ambiente de ensino e de aprendizagem. Nesta ótica de formação, a autora salienta o aspecto da *prática pedagógica* como fonte de conhecimento, que se dá por meio da pesquisa e da reflexão,

como um momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta coloca (ALARCÃO, 1996, p.19)

Considerada, pois, no campo da docência, a prática pedagógica, concretiza-se no cotidiano do processo educativo, tanto na modalidade presencial como à distância, sendo constituída por diferentes facetas, numa relação intrínseca com os preceitos teóricos e saberes que a orientam. A introdução progressiva das TIC na educação e EaD vem gerando mudanças nas especificidades da docência, que passa por alterações significativas da prática docente tanto na educação presencial como na modalidade a distância.

Pesquisas de Palloff e Pratt (2002) e outros indicam que a docência na modalidade a distância vem sendo vista como um novo espaço de trabalho para o professor da educação presencial, uma vez que muitos docentes vêm assumindo também o papel e as funções do professor em EaD. Assim, as características do papel e das funções do professor que atua na educação presencial, vêm sendo reproduzidas e/ou adaptadas por docentes que estão fazendo a "transição da sala de aula presencial" para a EaD virtual e/ou semipresencial (ibid., p.32).

Entretanto, "quando o lecionar e o aprender deixam a sala de aula convencional" muitas das práticas docentes precisam ser adaptadas ou transformadas para os novos contextos *on-line* e semipresenciais em EaD (ibid.,p. 40). Cabe ao professor "assumir uma posição secundária", guiar os estudantes ao longo do processo, monitorar e participar da discussão, incitar os estudantes a refletir acerca do material de que se dispõe, entre outras. Ainda, ajudar os alunos a se sentirem à vontade com a tecnologia disponível, definir com o grupo algumas metas, objetivos, resultados esperados, diretrizes iniciais "para a participação, com questões que estimulem a discussão e com tarefas que sejam completadas colaborativamente" (ibid., p.40).

Na mesma direção, os autores verificam que a prática pedagógica na EaD vem tornando-se uma extensão da docência: as experiências, os conhecimentos e saberes docentes, as atribuições assumidas pelo professor na educação presencial, tornam-se referências para aquele que vem propondo a atuar também como *tutor* na modalidade a distância. Na EaD, as atribuições que constituem a prática docente na tutoria, vêm transitando de forma inseparável e entrelaçada, entre as diversas tarefas e papéis exigidos do professor-tutor. Deste modo, a prática pedagógica em EaD, segundo classificação de Collins e Berge (1996) abrange atividades docentes nas dimensões *pedagógica, social, gerencial e técnica*.

Para as autoras, a *dimensão pedagógica* da prática contempla as funções do professor-tutor como um mediador pedagógico, um facilitador educacional, que focaliza as discussões em conceitos, habilidades e princípios críticos. A *dimensão social* reporta às funções de estabelecimento de um ambiente social amigável por meio da promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso

de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, entre outros aspectos. A *dimensão gerencial*, por sua vez, envolve funções de planejamento e execução da agenda e do ritmo da aula eletrônica ou semipresencial (objetivos, horários, regras de procedimentos, normas e à tomada de decisões). Na *dimensão técnica*, as autoras destacam a importância do professor-tutor sentir-se confortável e à vontade com a tecnologia utilizada e fazer com que os estudantes se sintam da mesma forma; nessa dimensão, as funções do professor-tutor requerem o conhecimento e domínio das TIC adotadas, ser capaz de transmitir tal domínio a seus alunos, de modo que a tecnologia se torne transparente e o aprendiz possa se concentrar na tarefa acadêmica em questão.

Palloff e Pratt (2002, p.27) explicam que enquanto prática social, a *prática pedagógica* na Educação a Distância, vem se caracterizando como um conjunto de atividades e ações transformadoras do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do contexto do professor e dos estudantes. Tais atividades vêm sendo propostas e desenvolvidas por professores-tutores que pouco a pouco ganham consciência do próprio fazer em relação ao contexto em que vivem e atuam. O trânsito entre a teoria e a prática permite ao professor na EaD, assim como na educação presencial, vivenciar, planejar, orientar, acompanhar, desenvolver e avaliar processos intencionais de ensino, numa intrínseca articulação entre o saber e o agir. Enseja a produção de conhecimentos e de experiências, de forma a favorecer a intervenção no ambiente social, educacional, no próprio fazer docente e na autoformação do professor (ibidem).

Nesse caso, o trabalho do professor torna-se redefinido e ressignificado numa nova identidade profissional: *o professor-tutor*. Esse passa a ser o novo papel profissional do docente a atuar na educação a distância, uma figura fundamental para possibilitar uma "conversa" viva, ativa e reflexiva com o estudante adulto para a construção de conhecimentos na formação superior em EaD.

2.2.1 - De professor, tutor a professor-tutor: novos conceitos e práticas em EaD

Historicamente, a *tutoria* surgiu no século XV, na universidade inglesa de Oxford. Naquela época foi desenvolvida como uma forma de orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de lhes “infundir a fé e a conduta moral”. O tutor era um “agregado à universidade, com a função de assessorar estudantes individualmente em questões gerais”, a fim de integrá-los na vida acadêmica (Peters, 2001, p.58). Deviam auxiliá-los no que fosse preciso para a sua adaptação à instituição. Era comum, criar-se uma relação de proximidade entre tutor-aluno, semelhante à de "conselheiros e, na melhor das hipóteses,

algo como amigos mais velhos" (ibid). Como se vê, a denominação, o papel e a função do *tutor* não se relacionavam com a docência ou com a figura de alguém responsável pela promoção do ensino.

Na acepção semântica, *tutor* significa: “Indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor, defensor; (...) Aluno designado como professor de outros alunos, em formas alternativas de ensino”. (BABILON Dicionário Eletrônico. 2007). “Indivíduo que exerce uma tutela (...) aquele que ampara, protege, defende; guardião” (HOUAISS. Dicionário Eletrônico. 2007). Esta concepção de tutor, também existia nas escolas jesuíticas do séc.XVI²⁵.

Na década de 70, o conceito de *tutor* foi sendo associado à imagem de alguém que “dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava” (MAGGIO, 2001, p.95). Nesse contexto, o ato de ensinar assume a condição de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. O ensino ficava a cargo dos materiais, pacotes auto-suficientes, fortemente seqüenciados e pautados numa concepção racionalista, fragmentada e reducionista de ensino e eram concluídos por uma avaliação semelhante em sua concepção de ensino. A tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, oferecendo um apoio que, da perspectiva do programa, incorporava mais um acompanhamento funcional, voltado para o controle e para o ajuste dos processos.

Nos anos 80 a autora aponta que esta condição foi sendo substituída por perspectivas pedagógicas voltadas para o apoio à construção de conhecimento, na qual o docente propõe atividades para a reflexão, a resolução de problemas, sugere fontes de informação alternativas, favorece os processos de compreensão por meio da exploração do aluno; "isto é, guia, orienta, apóia e nisso consiste seu ensino" (ibid.).

Desde a década de 90, a compreensão e o aprofundamento das formas como se conhece e se aprende, vem favorecendo práticas de ensino na tutoria que enfocam: o ser reflexivo e dinâmico; os conhecimentos prévios e as influências dos aspectos culturais, cognitivos individuais e compartilhados na aprendizagem; a cotidianidade, entre outros princípios (ibid. p.97). Para tanto, é fundamental garantir uma formação que transcenda apenas a capacitação docente e implique no desenvolvimento de competências, considerando a trajetória histórica da função de tutoria e do próprio *tutor*.

Diversos autores, como Aparici (2005), Blum (2004), Meneghetti (2004), Barros (2004), García Aretio (2003), Palloff e Pratt (2002), Marcelo García (2001), Peters (2001),

²⁵ Vide "Ratio Studiorum"

Maggio (2001), Emerenciano et al (2001), entre outros, afirmam que o papel do *tutor* é decisivo na EaD. Ele é um dos principais suportes para o sucesso de um curso a distância e para promover o aprendizado do estudante nesta modalidade.

Gatti (2003, p.200), esclarece que,

o tutor é realmente uma figura-chave no processo de criar os laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais, entre o programa e sua proposta e os professores-cursistas. O tutor constituiu-se em elo privilegiado de comunicação entre os professores-cursistas e o material didático, os projetos de trabalho e os professores-formadores. Pertencente à comunidade próxima, sua presença nas escolas dos professores-cursistas, a forma participativa de seu trabalho quinzenal com eles sobre as tarefas do período, suas avaliações continuadas, a busca de apoio dos professores-formadores para sustentar seu trabalho junto aos cursistas, possibilitou a formação de uma rede de informação e comunicação, de relações e trocas produtivas, de laços culturais efetivos.

Meneghetti (2004, p.92) identificando que o papel do *tutor* representa um diferencial entre uma boa ou má formação dos professores/alunos, observou: é o *tutor* quem viabiliza o alcance dos "objetivos do programa, promove boa parte da avaliação do ensino-aprendizagem, acompanha, apóia e orienta o desenvolvimento e o desempenho do aluno no curso". Por suas múltiplas dimensões, a autora identificou que a tutoria é uma função que vem exigindo um profissional polivalente em EaD, embora não haja consenso entre os especialistas, acerca de qual deve ser efetivamente a terminologia adequada para denominar o *tutor*, as suas atividades, tarefas e atribuições na tutoria.

Em artigo referente aos compromissos e atribuições dos professores à distância, García Aretio (2003) explica que entre os autores e as instituições de EaD, não há consenso quanto às várias dimensões que envolvem o papel e função docente em um sistema educativo não presencial. Desse modo, explicita-se uma indefinição desde a denominação deste profissional, ao seu conceito, passa pelas concepções, papel, funções e práticas que normalmente vem sendo assumidas pelo *tutor* na tutoria semi-presencial e *on-line* na modalidade. Tal sujeito vem sendo chamado indistintamente de tutor, mediador pedagógico, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor, instrutor, moderador, entre outros, caracterizando uma relação com as funções que desempenha. Cada terminologia expressa um conceito, que por sua vez, tem um significado e uma demanda; assim, as denominações que esse recebe, variam em função da concepção de EaD que envolve o programa no qual este profissional atua.

Afirmam Emerenciano et al (2001), que muitas vezes, o uso do termo *tutor* de forma natural e sem uma ressignificação pode se traduzir em diferentes e confusas representações do papel de formador de professores e, até mesmo para o próprio profissional. Por exemplo, dizem que alguns tutores vêm assumindo a tutoria (presencial e *on-line*), com

uma imagem distorcida de suas funções reais. Outras vezes, a pessoa aceita trabalhar como *tutor*, mas sem saber exatamente o que é ser *tutor*, como se dá o processo ensino-aprendizagem em EaD, de que modo irá efetivar as funções e atribuições do cargo, não consegue definir quais procedimentos didático-pedagógico-tecnológicos adotará com seus alunos, nem como efetivá-los na EaD.

Nesse sentido, Blum (2004, p.150) observou que alguns professores-tutores, ao assumir a tutoria não conseguiram nem mesmo descrever a sua função e/ou nem compreendê-la claramente na formação de professores em EaD. Outros formadores, não diferenciaram a função na tutoria em relação à sua atuação no ensino fundamental. Assim agiam como professores deste nível educacional, só que com alunos adultos-professores. Em consequência, sentiam a angústia "causada pela insegurança e o despreparo para enfrentarem a situação educacional que ora se apresentava": o desempenho do papel de mediador pedagógico, de orientador acadêmico, de motivador da construção de conhecimento de professores adultos, além de articular os recursos tecnológicos impressos, audiovisuais, informáticos, entre outros, como meios de promover a aprendizagem na tutoria.

Frente a tal discussão, Emerenciano et al (2001) defendem que a denominação e o conceito do profissional formador, estão entrelaçados no desenho do curso e irão exigir, direta e indiretamente, procedimentos, conhecimentos e competências profissionais que diferem entre si nas diversas situações de ensino em EaD. Ainda, interfere nas próprias possibilidades de busca do desenvolvimento pessoal e profissional docente, enquanto um educador, um professor e um tutor na educação presencial e na EaD (ibidem). Daí, alegam a necessidade de superar a idéia do *tutor* como aquele que "ampara, protege, defende, dirige ou que tutela alguém", assim como a sua atuação nos moldes tradicionais de educação. Cabe, ao contrário, focalizar de forma reflexiva e consciente, o significado de ser professor, tutor e educador na EaD.

Numa interpretação emergente, Barros (2004, p.4) conceitua *tutor* como um "professor/andragogo com competência para organizar pesquisas criativas" e situações provocativas diante das possibilidades da EaD. Diz que o *tutor* é um professor que mesmo à distância não está distante de seus alunos. O tutor faz-se presente no processo ensino-aprendizagem: relata experiências, orienta leituras, pesquisas, compartilha procedimentos de ensino, toma decisões com os alunos, faz sugestões sobre material de pesquisa, de temas para debate em fóruns de discussão, *chat*, além de outras atividades que planeja para a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, Palloff e Pratt (2002, pp.91-2) mostram que a atuação docente em

ambientes com suporte na tecnologia digital ou na EaD semipresencial, vem convergindo para diferentes maneiras de expressão do pensamento e de representação do conhecimento. Tudo isso possibilitado pela integração de linguagens verbais, sonoras, visuais, icônicas, textuais e hipertextuais, que tornam diferentes os ambientes de aprendizagens presenciais e a distância. Diante desse cenário, os novos ambientes de EaD demandam estratégias próprias de ensino e um *tutor* capaz de inovar as relações com a comunicação, a tecnologia e o conhecimento, direcionados pelos resultados que se deseja dos participantes e suas necessidades. Isso exige a redefinição dos papéis de professores e alunos, a diminuição da distância transacional, o desenvolvimento da autonomia do estudante, a cooperação, o diálogo entre os participantes e a co-responsabilidade dos envolvidos no ensino-aprendizagem em EaD.

Tais elementos trazem a tona outro ponto indefinido, alvo de discussão e críticas na ação docente em EaD: os limites e a abrangência do papel do tutor em cursos de formação de professores em EaD. García Aretio (2003) identifica que em muitos casos, o papel do *tutor* não passa de um simples "cumpridor" de controles burocráticos e administrativos ou de alguém que segundo Marcelo García (2001), "dá apoio docente a um professor, em uma das disciplinas de um curso, ajuda na preparação de material didático". Em outros cursos, a sua responsabilidade não vai além das tarefas de enviar e receber o material instrucional via correio convencional, controlar a frequência nos encontros presenciais, entregar e recolher trabalhos para avaliação. Noutras situações, Aparici (2005) diz que cabe ao *tutor* "fornecer informações aos cursistas", acompanhar as atividades dos alunos por meio de fórum, bate-papo, telefone e-mail ou pessoalmente; em outras, proteger e apoiar o aprendiz ou então, ser apenas um "tirador de dúvidas" (VILLARDI, 2004). Chamon et al (2006) e outros vêm identificando nos programas de formação de professores em EaD que além destas tarefas citadas, o *tutor* acumula, também, a responsabilidade total pela docência.

Almeida (2003, 2005), Palloff e Pratt (2004, 2002), Masetto (2003), Valente (2003b, 1999), Collins e Berge (1996) entre outros, defendem de modo geral, que o novo e principal papel do *tutor* tanto na EaD semipresencial como na virtual é o de *mediador tecnopedagógico*²⁶. Por hora, ficaremos com as observações de Meneghetti (2004, p.93), que cita, por exemplo, algumas atribuições que vêm sendo exigidas do tutor: ensinar, promover a compreensão dos conteúdos, encaminhar e tirar dúvidas; acompanhar, orientar a administração do estudo autônomo; integrar professores-alunos e materiais didático-

²⁶ Discutiremos mais adiante neste mesmo capítulo, o papel e as funções do professor-tutor na mediação pedagógica em EaD.

pedagógicos; proporcionar espaços para se pensar a escrita, a autoria a prática pedagógica do cursista; fazer a avaliação do desempenho, da aprendizagem; às vezes, até orientar a vida pessoal dos alunos. Também, por ser considerado um dos pilares do curso, vem sendo cobrado do *tutor*, promover o desenvolvimento da consciência crítica por meio da orientação e do estímulo para uma prática reflexiva e investigativa dos cursistas. Além de supervisionar o estágio de docência dos cursistas, orientar a elaboração de memorial e trabalhos diversos no decorrer e na conclusão do curso, entre outras no processo de ensino.

Moulin et al (2004) afirmam que o *tutor* não ensina no sentido convencional da palavra, como também não dá aulas, nem produz materiais. Ele é a pessoa indicada pela instituição para estabelecer contato com o estudante e, por meio de uma relação pessoal dialógica, promover situações de desenvolvimento de seu potencial intelectual e comunicacional. Nessa direção, Maggio (2001, p. 98) é enfática ao dizer que "tanto o tutor como o docente são responsáveis [...] pelo "bom ensino". Ou seja, cabe a ambos: ter consciência das alternativas didático-pedagógicas e cabe-lhes promover, os melhores modos de ensinar a de aprender determinado conteúdo para o cursista em EaD. As suas funções são distintas no que toca ao aspecto institucional e das características diferentes da educação e do ensino presencial. Também, considerar elementos tais como: as finalidades do ensino; a tomada de decisão e de posição frente aos conteúdos; a forma como são aprendidos; as definições didáticas específicas para cada ambiente educacional; a participação dos envolvidos no grupo; a interação, o estado emocional e a disposição dos participantes; a relação com a prática profissional e os suportes tecnológicos a serem adotados em cada ambiente educacional (ibidem).

Nos últimos anos, Palloff e Pratt (2002, p.73), constataram, que de modo geral, os cursos a distância e as novas necessidades docentes de manter a mediação da aprendizagem dos seus alunos em ambientes virtuais ou semipresenciais vêm se modificando bastante. Uma alteração apontada pelos tutores entrevistados, é que a atuação na tutoria gera o aumento significativo de tarefas, de atividades e do trabalho do docente. Os autores verificaram que a "quantidade de tempo necessária à participação dos alunos e dos professores é de fundamental importância" para as aulas, as reuniões, as oficinas e os seminários eletrônicos que podem ser ministrados de forma sincrônica ou assíncrona, embora os autores prefiram a comunicação assíncrona.

Estimam que os cursos *on-line* [o que vale também para a EaD semipresencial] tomem pelo menos o dobro de tempo do aluno e que o professor chega a dedicar entre 18 a 20 horas semanais para uma disciplina que presencialmente é equivalente a 6-7 h/a (ibid., p.77).

Alegam os tutores que precisam sempre: rever leituras propostas; preparar questões para as discussões e material expositivo; fazer a leitura das mensagens dos alunos, resumir as respostas em um ou dois parágrafos o tempo todo; disponibilizar-se para "contato individual com os alunos via e-mail e telefone em todos os horários; ler, reler e recorrer trabalhos dos alunos, procedimentos esses, que são inerentes ao ensino e a aprendizagem em EaD. Enfatizam ainda que pode-se gastar mais ou menos tempo envolvido com as aulas *on-line* dependendo de algumas variáveis, tais como: o número de alunos matriculados; o nível de conforto ou desconforto com a tecnologia, tanto da parte do professor quanto do aluno; o surgimento de dificuldades técnicas; o grau esperado de discussão como parte da atividade de aula e os tipos de atividade com as quais os alunos se envolvem (ibid.).

Blum (2004) e Meneghetti (2004) esclarecem que o desempenho destas funções e atribuições vem exigindo do *tutor*, um conhecimento profundo dos saberes docentes, experiências relativas à docência na educação presencial e/ou à distância, que nem sempre são de seu domínio. Requer, de acordo com Meneghetti (2004, p.93), estudar bastante os diversos conteúdos disciplinares as concepções e teorias, que envolvem tanto a própria área de formação como de outros componentes curriculares a serem trabalhados no curso. Isso também vem exigindo muito esforço pessoal e até muito mais tempo de dedicação às atividades e avaliações da EaD", do que se requer na educação presencial (ibid., p.92.). Os tutores reclamaram durante as entrevistas, que todo o trabalho na tutoria, "extrapola o contrato de trabalho do tutor [...] que vai muito além das dez horas combinadas semanalmente para o atendimento por turma" daquele curso (ibid.).

Sobretudo, a autora observou que de certo modo, praticamente sozinhos os tutores precisaram "orientar, tirar dúvidas, facilitar e mediar a aprendizagem, acompanhar os estágios, orientar os TCCs, fazer as avaliações, enfim, dar conta de quase todo o processo de formação" em EaD. Muitas vezes, até mesmo sem a qualificação acadêmica e as condições de trabalho adequadas para tal, que na IES pesquisada, não condiziam com as necessidades impostas ao trabalho dos professores-tutores em EaD. Como conseqüências, os tutores vêm sentindo os reflexos do que chamam de "um trabalho árduo, porém gratificante" na tutoria (ibid., p.92).

Por um lado, "árduo", porque difícil em relação ao enfrentamento dos desafios impostos pela docência em EaD, pelas condições de trabalho que vêm deixando a desejar nesta modalidade e pela falta de conhecimentos profissionais necessários para a tutoria (ibid., p.98). Também, pelo que os tutores definem como exploração e desvalorização de seu trabalho e da classe docente tanto da educação presencial quanto da tutoria, resultantes: dos

baixos salários de mercado em EaD; do sobre-trabalho acarretado que não tem a devida remuneração e, tampouco, reconhecimento simbólico; da falta de subsídios, dos cortes de verbas de deslocamento e transporte para reuniões com representantes das disciplinas, com os cursistas nas aulas presenciais, a supervisão do estágio nos ambientes de trabalho dos estudantes (ibid., p.99).

Mebius (2005, p. 312), confirma tais observações e esclarece que na tutoria em EaD, a rotina pode até ser inevitável, mas a sobrecarga de tarefas não o é, o que vem trazendo como resultado a intensificação do trabalho decente, que leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos. Obriga-os a se apoiarem cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. Nesse caso, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores.

Por outro lado, os tutores entrevistados por Meneghetti (2004), consideram a tutoria como um trabalho gratificante. Justificaram dizendo que a "tutoria tem sido uma forma/possibilidade de aprendizado permanente e de atualização contínua de conhecimentos" (ibid., p. 92). Na medida em que estudam e discutem os conteúdos do curso, os tutores tendem a aprender novos conceitos, conteúdos, teorias, rever e transformar a própria prática. Nas reflexões com gestores e colegas, os tutores, podem levantar questionamentos, dúvidas, fazer pesquisas, enfim, reconstruir seus conhecimentos, se formar profissionalmente, além de interagir e trocar experiências com os cursistas e entre os pares.

Palloff e Pratt (2004, p.108) sugerem tanto aos estudantes como ao formador em EaD: "gerenciar bem o tempo e estabelecer prioridades para lidar com as demandas de um curso *on-line* são princípios fundamentais para a formação da comunidade *on-line*" e da qualidade do ensino e da aprendizagem; relacionar as tarefas de organização, estruturação, coordenação e planejamento do curso; fazer o agendamento das atividades de ensino, colocando em pauta as ações e tarefas a serem feitas. Cabe-lhe respeitar o seu ritmo e dos alunos, os objetivos traçados, as regras e a tomada de decisão em conjunto com os estudantes e, sobretudo, ambos estabelecerem um horário de descanso e de folga semanal.

Outro fator importante na docência em EaD *on-line* ou semipresencial, que precisa ser contemplado pelo tutor diante das mudanças na EaD mediatizada por tecnologias, segundo Palloff e Pratt (2002, p.82), refere-se ao tamanho do grupo, que interfere diretamente no tempo de atuação do professor-tutor e na qualidade da docência. Diz respeito à habilidade do professor de ter alguma espécie de controle sobre o processo sem submeter os participantes

à sobrecarga de informação; também, da capacidade do professor para atuar como facilitador, de seus conhecimentos do meio eletrônico, do conteúdo que discute e de como explora esse conteúdo. O grupo precisa ter o número de componentes que permita a participação integral de todos. Os autores sugerem para os cursos semipresenciais em torno de cinco a dez estudantes e para os grupos assíncronos algo em torno de 20 a 25 pessoas (ibid.).

Desse modo, García Aretio (2001, p.125), esclarece que a "ação tutorial" e a "tutoria" na EaD atual, são dois conceitos que se complementam; eles envolvem um conjunto de atuações dirigidas à orientação pessoal, acadêmica e profissional daquelas pessoas que buscam se formar/qualificar. Ao apontar características específicas que envolvem a docência na EaD, esclarece:

na instituição a distância, a docência não é direta e se utiliza de recursos técnicos mais ou menos sofisticados para possibilitar a comunicação na qual colabora um professor atípico que é o tutor. Docência que deverá ser focada na motivação, promoção de uma aprendizagem independente e autônoma [...] finalmente, se exige um processo tecnológico, sobretudo em relação ao planejamento prévio, muito mais depurado do que nas instituições educativas de caráter presencial (GARCÍA ARETIO, 2001, p.117).

Como se vê é preciso ficar claro que a EaD não é um "método" de educação qualquer ou o acesso a "um *software* que permite à instituição disponibilizar um curso *on-line* ou semipresencial" de qualquer maneira (ibid.). Em qualquer situação de ensino-aprendizagem é importante entender que são as pessoas que utilizam as máquinas e tecnologias que possibilitam o prosseguimento do curso. O elemento humano, tem o seu papel ressaltado na sala de aula eletrônica e nos encontros presenciais em EaD.

A fim de evitar confusões conceituais e tentar fugir do desgaste sofrido pelo termo *tutor*, Aparici (2005, 1999), Almeida (2003), Marcelo Garcia (2001), entre outros, ao invés de *tutor*, preferem denominar de *professor-tutor* o profissional professor que atua como um formador do professor-cursista em programas semipresenciais ou virtuais em EaD. Neder (2000), Preti (2000, 2002) e outros, optaram por "orientador acadêmico" ao denominarem o formador em EaD, que como um sujeito ativo, "interage com o aprendente para que ambos busquem (re)significar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas" na construção de um "novo profissional da educação" (PRETI, 2002).

Diante das demandas atuais da formação de professores em EaD e das argumentações dos autores consultados, entendemos que a prática pedagógica e a relação de ensino-aprendizagem no processo de tutoria contemplam duplos papéis: do *professor* e do *tutor*. A conjugação desses papéis converge para um só eixo, que pode ser traduzido na expressão *professor-tutor*; essa parece melhor exprimir as concepções emergentes da educação e da formação docente humanista e transformadora em EaD. Na tutoria, o papel de

professor se projeta como um educador no que tange à promoção do desenvolvimento global do cursista; aos valores que induzem à autonomia, à emancipação e à independência; na colaboração com o estudante para despertar a reflexão, a criatividade, a crítica, a interação, a tomada de decisão, o aproveitamento das experiências cotidianas e já adquiridas, além da avaliação da aprendizagem, entre outras. O papel de *tutor* se delinea na estruturação dos componentes de estudo, no estímulo, assessoria, acompanhamento e apoio ao cursista na construção do próprio saber, por meio de uma relação de proximidade, solidariedade e colaboração no processo educativo na EaD.

Daí, nossa opção neste trabalho pelo uso da expressão *professor-tutor* ao invés da denominação *tutor*²⁷. Aqui, *professor-tutor* é uma terminologia que tende a explicitar a demanda de um formador de professores, um mediador pedagógico que não perde o papel de professor para ser tutor e, em nenhum momento da tutoria, deixa de ser professor para ser tutor. Ao contrário, um *professor-tutor* que no exercício da tutoria, busca reunir os conhecimentos, as experiências das práticas pedagógicas anteriores, construídas na docência em diversos processos, níveis e modalidades educativas presenciais e/ou a distância, aliadas às novas exigências das TIC e às necessidades atuais de professores-cursistas, frente ao novo desafio educacional na formação docente em EaD.

Frente a tais características Marcelo García (2001) sugere que o *professor-tutor*, seja um profissional professor²⁸ - pedagogo ou licenciado em disciplinas do Ensino fundamental; pós-graduado²⁹; que tenha experiências enquanto docente da educação superior presencial e das séries iniciais do Ensino fundamental; que tenha vivências não só como estudante, mas como professor no ensino à distância. Entende que a formação inicial teórico-prática e tais experiências profissionais podem favorecer ao professor em EaD, proporcionar ao professor-cursista, apoio humano e ao uso da tecnologia, promover espaços de articulação e redirecionamento entre teoria e prática, para a aproximação entre os conteúdos das disciplinas com outros saberes e experiências que os professores cursistas trazem construídos.

²⁷ Relembramos que termo *tutor* vem sendo mencionado no presente trabalho em duas situações. Uma delas, quando fazemos referência a qualquer profissional que assume a tutoria, em qualquer modelo de EaD sem concepção educacional definida e com papel e funções indeterminados. A outra situação de uso do termo *tutor* é quando nos referimos ao profissional do curso *Veredas*, objeto deste estudo, respeitando a nomenclatura adotada naquele programa.

²⁸ No Brasil, a Lei n. 9.394/1996, em seu art. 67, parágrafo único, garante: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, LDBEN 9.394, 1996).

²⁹ No Brasil, a Lei n. 9.394/1996, em seu art. 66, garante: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”(BRASIL, LDBEN 9.394, 1996).

Diante da multiplicidade de papéis e funções que o professor exerce, Shulman (1987) elenca oito tipos de conhecimentos que o professor precisa dominar para atuar em qualquer situação de ensino: conhecimento científico-pedagógico; conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento pedagógico em geral; conhecimento do currículo; conhecimento acerca do aluno e de suas características; conhecimento do contexto em que atua; conhecimento dos fins educativos; conhecimento de si mesmo.

Com esse mesmo propósito, Marcelo Garcia (2001) discrimina o quadro de competências que o professor-tutor precisa dominar: a) *competências didáticas*: conhecimento das teorias e princípios de aprendizagem do adulto, científico, pedagógico, conteúdo, disciplinar, curricular e dos contextos educativos; b) *competências tutoriais*: conhecimentos próprios que envolvem a ação do tutor na mediação pedagógica, orientação e acompanhamento dos estudantes em EaD; c) *competências tecnológicas*: autonomia no uso de ferramentas que lhe permitam canalizar a formação por meio das mídias disponíveis; destreza técnica e conhecimentos básicos de informática; domínio de ferramentas de criação (processador de texto, banco de dados, editores gráficos e de páginas *web*, aplicativos de multimídia, programas de autoria, etc); conhecimentos de *Internet*, para realização de pesquisas, participação em lista de discussão, fórum, correio eletrônico, conversas, bate-papo, entre outros.

Ainda nessa perspectiva de esclarecimento sobre os saberes de docência, Almeida (2005) considera necessário que o professor domine três categorias de ação: *gestão de espaços e tecnologias*: "gestão e articulação dos recursos das tecnologias em uso, das estratégias de comunicação e da participação dos alunos e organização das informações"; *capacidade de trabalho em equipe*: "identificação e mobilização dos talentos e saberes evidenciados pela equipe de trabalho, abertura ao diálogo, respeito ao outro e autonomia para a busca de informações e resolução de problemas"; *reflexão* sobre a própria atuação no "grupo e sobre as teorias que emergem de sua prática, iluminando-as e permitindo reconstruir as teorias e recontextualizar as práticas".

Blum (2004, p.142) observou que o exercício da tutoria foi mais fácil e se deu de modo tranquilo e afetivamente prazeroso para poucos professores-tutores que já tinham incorporado ações fundadas em abordagens emergentes em sua prática na sala de aula da educação presencial, tais como: o respeito à diversidade, o estímulo, a autonomia, a pesquisa, ao trabalho cooperativo, a construção do conhecimento. Foi igualmente prazeroso para um ou outro professor-tutor que já usava a mídia eletrônica como recurso didático em contextos educacionais presenciais. Para outros, foi mais fácil porque desejavam intensamente vivenciar

o novo projeto em curso. Entretanto ressalta a autora que estas foram iniciativas isoladas, solitárias, descontextualizadas. Não representaram as atitudes do universo de professores-tutores observados e entrevistados por ela. Além do que, em princípio, não resolveu os problemas relativos à fragilidade de conhecimentos da docência que envolvia a prática docente dos demais tutores daquele curso.

Entendemos que o professor-tutor, precisa dar continuidade à sua formação para dar conta das complexidades que envolvem o seu papel, suas funções, atribuições e prática pedagógica na formação superior de professores na EaD. Sobretudo para saber lidar, explorar e potencializar as peculiaridades dos professores cursistas, enquanto aprendizes adultos que requerem uma prática educativa específica na formação superior de professores em EaD.

2.2.2 - O papel do estudante adulto na EaD

Na Educação a Distância é imprescindível considerar as especificidades do estudante adulto, cujos processos de aprendizagem são significativamente diferentes da criança e do adolescente. Tal percepção tem levado os especialistas e educadores a lançarem mão dos princípios da *Andragogia*³⁰ para desenvolver e efetivar o processo de ensino-aprendizagem em ambientes de aprendizagem de EaD virtual e semipresencial.

Knowles (1980) identificou alguns princípios do modelo andragógico, centrados em "habilidades de manejar situações de ensino-aprendizagem com adultos". Um deles é relativo à *necessidade de aprender*. Para o autor, o aprendiz adulto conhece suas necessidades e se interessa pelo aprendizado, pela aplicação prática e imediata do conteúdo estudado. Está disposto a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreenda a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional. *Disponibilidade para aprender* é outra característica do estudante adulto. Ele está "pronto para aprender aquilo que decide aprender" o que considera significativo para as suas necessidades, orientando-se por objetivos que deseja atingir.

Outro aspecto característico do estudante adulto, segundo Knowles, é o *auto-conceito de aprendiz*. Ou seja, o aprendiz adulto é independente, autônomo e autodirige a sua aprendizagem. Sente-se capaz de aprender, de formar-se e de buscar o conhecimento que

³⁰ O vocábulo "Andragogia" foi inicialmente utilizado por Alexander Kapp (1833), professor alemão, para descrever elementos da Teoria de Educação de Platão. Voltou a ser utilizado por Rosenstock (1921), para significar o conjunto de filosofias, métodos e professores especiais necessários à educação de adultos. Na década de 1970, o termo era comumente empregado na França (Pierre Furter), Iugoslávia (Susan Savecevic) e Holanda para designar a ciência da educação de adultos. O nome de Malcolm Knowles surgiu nos Estados Unidos, a partir de 1973, como um dos mais dedicados autores a estudar o assunto. (CAVALCANTI, 1999, p. 44).

necessita, inclusive sem o auxílio do professor. Estimulado a usar a razão para conhecer o mundo e a si mesmo, torna-se consciente de seu conhecimento. Incentivando-o a fazer escolhas e tomar decisões, afirma-se como pessoa: um ser livre, único e diferente dos demais, portador de direitos e deveres e criador de si próprio.

O papel da *experiência pessoal* é outra dimensão essencial que diferencia a aprendizagem do estudante adulto, identificada como uma das mais importantes por Knowles. Ao longo da vida, o adulto vivencia fatos, situações pessoais, profissionais, aprendizados, acertos, erros, alguns gratificantes outros desagradáveis, que têm importância fundamental em seu aprendizado. Tais vivências são subjetivas e únicas, estão incorporadas à sua identidade e precisam ser consideradas em seu processo de aprendizagem. Desta forma, segundo o autor, em várias situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.

A *orientação para a aprendizagem* é outro critério a ser contemplada pelo formador do aprendente adulto. Por sua capacidade de orientar a própria aprendizagem, busca o que lhe é significativo, que tem aplicação imediata em sua vida, não necessariamente para o futuro. Nesse caso o conteúdo não precisa, ser organizado pela lógica programática; por ser prático, o adulto foca-se nos aspectos que melhor atende ao seu desempenho pessoal e profissional. Como já se disse, a aprendizagem precisa ser orientada para a resolução de problemas e de tarefas com as quais se defronta no cotidiano, o que desaconselha o ensino numa lógica centrada nos conteúdos.

Outro diferencial da aprendizagem do adulto, para Knowles é a *motivação*. Essa se apresenta na tendência à atualização do adulto. Ele leva em conta sua motivação interna, a própria vontade de crescimento para atender à sua auto-estima e realização pessoal. Para o autor, os adultos são sensíveis também a estímulos da natureza externa (por exemplo, boas notas nas avaliações, remuneração do trabalho, aquisição de bens, etc), mas são os fatores de ordem interna que o motivam para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc).

Portanto, o adulto aprendiz requer uma prática educativa específica, desenvolvida por meio de procedimentos didático-pedagógicos e tecnológicos que exploram suas peculiaridades para potencializar seu aprendizado. De acordo com Palloff e Pratt (2002), Merriam e Caffarella (1991), Cavalcanti (1999), Collins e Berge (1996), Knowles (1980), entre outros, a *Andragogia* tem sido uma das alternativas para atender a tal demanda de formação do indivíduo adulto no sistema educacional.

Merriam e Caffarella (1991) vêm adotando os princípios da *Andragogia* em

ambientes virtuais e semipresenciais de EaD. Em suas pesquisas e vivências, constatam serem positivos os resultados alcançados no processo de aprendizado dos aprendentes. Observaram que o aluno adulto vem estabelecendo seus próprios objetivos de aprendizagem. Alocam recursos apropriados, decidem pelo método de aprendizagem que consideram melhor, além de avaliarem seus progressos. As autoras observaram também, que as variáveis que determinam o modo como as pessoas adultas aprendem por si mesmas precisam ser contempladas no ensino-aprendizagem. Tais variáveis relacionam-se com a própria motivação dos aprendizes, as circunstâncias nas quais se encontram os aprendizes, o conhecimento prévio e a experiência com o conteúdo a ser aprendido, com os acontecimentos e a habilidade do aprendiz de se situar diante destes.

Aprender a aprender por si só, torna-se importante para a formação e para o desenvolvimento da autonomia do aprendizado, para a qualificação profissional do estudante adulto e a sua constituição como ser social. Cabe ao professor-tutor, estimular tais processos em construção em todos os momentos do curso, explorando em particular, os encontros presenciais enquanto espaços e tempos privilegiados para se promover atividades interativas e colaborativas na formação superior em EaD.

2.2.3 - Os encontros presenciais e a prática do professor-tutor

À primeira vista, parece um contra-senso discutir questões relativas ao encontro presencial no contexto da Educação a Distância. Entretanto, faz-se necessário caracterizar e discutir alguns elementos que envolvem os encontros presenciais na EaD semipresencial, tão fundamentais para a socialização, a interação e a aprendizagem na formação de professores.

S.Oliveira (2007), Moran (2003, 1999), Tori (2002, 2001), García Aretio (2002a), Tait & Mills (1999), Harasim et al (2005) são alguns dos autores que vêm discutindo e apoiando a existência do encontro presencial em EaD. De modo geral justificam assim tal reunião:

[...] podemos ensinar e aprender com programas que incluam o melhor da educação presencial com as novas formas de comunicação virtual. Há momentos em que vale a pena encontrar-nos fisicamente - no começo e no final de um assunto ou de um curso. Há outros em que aprendemos mais estando cada um no seu espaço habitual, mas conectados com os demais colegas e professores, para intercâmbio constante, tornando real o conceito de educação permanente (MORAN, 2003, p.46).

Para estes autores o encontro presencial em programas de EaD apresenta-se como uma possibilidade ímpar de se criar, aumentar e melhorar os vínculos do aluno com o curso, com o professor e com os demais colegas no processo formativo. Tori (2002) observa que a inserção de algumas atividades presenciais em programas a distância “torna o aprendiz mais

comprometido e melhora a qualidade das interações aluno-professor e aluno-aluno no ambiente virtual”. Pode-se verificar no âmbito da formação de professores em EaD, que é comum a inclusão de atividades presenciais em seus programas. Por um lado, para atender às exigências legais estabelecidas pelo MEC/SEED, no Decreto 5.622 de 19/12/2005, art. 13, inciso III, alínea d, que determina: “[...] os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão” descrever as “atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso” (BRASIL. MEC/SEED, 2005, p.5). Tal determinação é reforçada pelos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância - 2007*³¹:

Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007, p.7).

Por outro lado, os encontros presenciais são importantes, segundo Tori (2002), Tait & Mills (1999) e outros, por se acreditar que eles podem aumentar o envolvimento, a participação do aluno, estimular um melhor aproveitamento do curso e da aprendizagem do estudante. S.Oliveira (2007) entende no sentido metafórico, que o encontro presencial pode ser considerado uma “ferramenta”, um “instrumento” da EaD: “é um meio pelo qual os diferentes atores de um curso a distância podem estabelecer interações síncronas e presenciais”. Isto é, o encontro presencial coloca as pessoas face a face, interagindo com o outro frente a frente e “com toda sua carga afetiva e simbólica”; possibilita a cada integrante do grupo, perceber e expressar percepções, revelações e emoções que seriam difíceis de serem percebidas sem esse encontro.

Moran (2003, p.46) esclarece que quando as pessoas estão juntas numa sala de aula, o que fazem de melhor ou mais rapidamente é se conhecerem, criarem laços, confiança, afeto, mapear os grupos, as pessoas.

³¹ Os *Referenciais de Qualidade* circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da LDBEN 9.304/96, do Decreto 5.622, de 20/12/2005, do Decreto 5.773/2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11/01/2007. Embora seja um documento que não tenha força de lei, ele é um “referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação” da EaD. “[...] as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD” (BRASIL.MEC /SEED.2007).

É mais fácil organizar o processo de ensino-aprendizagem, a seqüência de leituras, atividades, pesquisas individuais e de grupo, o cronograma, a metodologia. É mais fácil também que o professor ajude os alunos a ter as referências iniciais de um tema, o estado da arte de um assunto, os cenários de uma pesquisa. Depois desses contatos pessoais, podemos ir ao virtual e aí aproveitar as vantagens que [esse] nos propicie (ibidem).

Assim, o professor-tutor e estudantes podem aproveitar os encontros presenciais para aprofundar os resultados obtidos no ambiente virtual, "fazer as sínteses possíveis, encaminhar uma nova etapa de aprendizagem, sempre envolvendo os alunos com prática, leitura e reflexão" (ibid.)

Entendemos que os encontros presenciais podem ser oferecidos na EaD, com diferentes objetivos e podem ser específicos para cada reunião. Oliveira (2007) vem observando que a definição das atividades e objetivos de um encontro presencial, assim como o que fazer, como fazer e o tempo necessário ao seu desenvolvimento, dependem das influências de vários fatores, tais como: a "quantidade de encontros que haverá ao longo do curso"; a gradação das "dificuldades encontradas no conteúdo do mesmo"; a "proficiência tecnológica apresentada pelos participantes"; o fato do encontro ser ou não unidisciplinar ou multidisciplinar. Tais elementos interferem no tempo, nas atividades a serem propostas e na prática de cada professor-tutor.

S.Oliveira (2007), com base em observações, dados coletados em questionários de avaliação e em sua vivência, identificou o que classifica como uma boa seqüência para as atividades nos Encontros Presenciais:

a) apresentação e integração dos participantes, com modificações do primeiro para o último encontro, já que se supõe um aprofundamento das interações pessoais ao longo do curso; **b)** exposição dialogada ou exercícios em grupo para dirimir dúvidas e integrar conteúdos trabalhados a distância; **c)** atividade grupal para aprofundamento de aspectos mais relevantes, com troca de informações e pontos de vista entre os grupos e exposição oral de resultados; **d)** prática de atividades que não são passíveis de execução a distância; **e)** atividade de avaliação, seja individualmente ou em grupo, variando-se a modalidade de um encontro para o outro, para evitar a monotonia; **f)** encontro com especialistas da área ou com outras turmas, para pequenas palestras, painéis de discussão, seminários e simpósios, de modo a apresentar outras visões do conteúdo; **g)** atividade final de confraternização entre os participantes, para garantir a remotivação para o estudo e a melhoria das tarefas interativas realizadas a distância (ibid.).

Harasim et al (2005, p.118) acrescenta que os encontros presenciais, são valiosos, por exemplo, entre outros, para o "treinamento de comunicação mediada por computadores", "na introdução do currículo e na apresentação dos alunos; porém, eles não são essenciais, e a maioria dos cursos *on-line* não os realiza por causa das restrições de tempo e de custos de viagem". Contudo, S.Oliveira (2007), após observar e acompanhar dezoito encontros presenciais de cursos semi-presenciais de nível superior (duração média de 24 meses) e dois cursos virtuais de curta duração (média de 3 meses) sem encontros presenciais, tanto em IES

públicas como particulares, enfatiza:

o que ainda se vê abundantemente em Encontros Presenciais é a repetição de procedimentos do ensino convencional, pois essa modalidade de reunião pedagógica, parece-nos, ainda não encontrou a especificidade própria do meio educacional no qual se insere, principalmente porque a cultura de educação a distância no Brasil ainda está em formação (ibidem).

Os resultados dos estudos da autora indicam que o encontro presencial em EaD é um espaço de interação, de interdependência, de comunicação e de abertura entre os indivíduos. Não é uma aula convencional. "Não é nele que ocorre a maioria das atividades de um curso à distância". Por isso o planejamento do encontro presencial precisa ser diferenciado do plano de aula presencial e de uma aula virtual. Cabe ao professor-tutor direcionar o plano para a seleção de estratégias de contato e condução do grupo, bem como definir modalidades de trabalho individuais e coletivas mais adequadas aos momentos do encontro.

Nesse caso é essencial contemplar as diferenças entre os estudantes: uns são mais ou menos proativos, mais ou menos lentos na realização de atividades previstas. Em relação às turmas, umas são mais ou menos integradas, apresentam maior ou menor grau de respostas coletivas. Tudo isso irá determinar uma mediação pedagógica do professor-tutor diferenciada. Sobretudo, a pesquisadora observou que não se deve esperar do encontro presencial os mesmos efeitos da aula presencial, nem da virtual. Há aspectos mais profundos a serem "considerados, tais como a interação face a face entre os participantes do evento e, em especial, entre os colegas aprendentes" (ibid.).

A presencialidade concreta introduz novos elementos na aprendizagem realizada virtualmente e influencia diretamente na qualidade da aprendizagem. Embora nos encontros presenciais haja uma tendência da figura do professor-tutor se tornar "mais forte em determinados momentos, como nos momentos destinado a dirimir as dúvidas de conteúdo que não foram sanadas via *web*", os cursistas esperam que as interações entre eles sejam o foco principal do encontro; principalmente para reforçar o "sentimento de pertença" muitas vezes, enfraquecido de alguma forma pela modalidade virtual (ibid.).

Entretanto, independente da quantidade de encontros presenciais efetivados em cursos à distância, S.Oliveira (2007), Harasim et al (2005), Tori (2002), Tait & Mills (1999), concluem a partir de suas experiências que encontros presenciais não precisam necessariamente constar da proposta pedagógica dos cursos, mas, quando ocorrem, influem positivamente na qualidade da aprendizagem, pois estreitam as relações entre as pessoas e entre essas e as instituições.

Harasim et al (2005, p.120) relatam suas experiências com disciplinas de pós-graduação, nas quais realizaram com os alunos, pequenas plenárias: a apresentação dos

componentes por meio de algumas dinâmicas de grupo, o “estabelecimento de objetivos pessoais e do grupo”, incitaram o engajamento no debate, promoveram a organização de seminários em grupos, em duplas que mudavam a cada tarefa. As atividades foram alternadas com conferências, discussões formais e informais no ambiente *on-line* e com as apresentações dos trabalhos dos grupos para a turma. A análise das transcrições dos seminários *on-line* e das atividades em pequenos grupos indicou que os "alunos tomavam posições e respondiam aos colegas ativamente, com perguntas, elaborações e debates" (em torno de 85% e 90% das mensagens). Mostraram que os estudantes aproveitaram as "idéias uns dos outros para melhorar as suas", fizeram perguntas, elaboraram respostas, esclareceram "conceitos e dúvidas, expandiram e aprofundaram 'pontos levantados pelos colegas", numa oportunidade preciosa de construir conhecimento e desenvolver o pensamento crítico. Os autores consideraram que as atividades presenciais facilitaram tais trocas.

S.Oliveira (2007) conclui a partir de suas observações e vivências, que um encontro presencial pode ter um modelo básico elaborado por outros gestores, mas sua finalização depende essencialmente da "interferência do professor-tutor, para que se façam as adequações necessárias às características das turmas com as quais trabalha". Identificou ainda que, quando os "aprendentes são chamados a participar da organização dos encontros presenciais, o sentimento coletivo de autoria influenciou na qualidade das interações", que se tornaram mais plenas e gratificantes, afetando também a melhoria da qualidade das aprendizagens efetuadas. Portanto, a autora verificou que embora convencionalmente não se dê ao encontro presencial o mesmo *status* das ferramentas de interação eletronicamente mediadas, a sua realização "adequada eleva-o ao patamar de catalisador" do ensino e da aprendizagem.

Entendemos que para tanto, é essencial o papel, as funções, a atuação e a prática do professor-tutor para estabelecer a "presencialidade" tanto numa reunião no ciberespaço, como em um encontro presencial no campus universitário. Sobretudo para promover a mediação pedagógica para construção de conhecimentos na formação de professores em EaD.

2.3 - A mediação pedagógica: principal função do professor-tutor na EaD

S.Oliveira (2007), Almeida (2005, 2003), Palloff e Pratt (2004, 2002), Valente (2003, 1999), Masetto (2003); Preti (2002, 2000), Neder (2000), Collins e Berge (1996), são alguns dos autores que vem estudando entre outras temáticas, aquelas relativas às funções docentes na tutoria *on-line* e semipresencial no desempenho da prática pedagógica em EaD. Ao analisarem o trabalho do professor-tutor em cursos de formação de professores, os autores

ressaltam que as suas funções e atribuições são múltiplas e, de modo geral, essa vêm se traduzindo no que consideram como a principal função docente em EaD: a **mediação tecnopedagógica**.

Com vistas a promover a transformação e a ressignificação da prática docente e do processo ensino-aprendizagem na tutoria semipresencial ou *on-line*, Masetto (2003, p.144) define a *mediação pedagógica* como a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um "facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem [...]". Palloff e Pratt (2002, p. 102) defendem que o professor da educação presencial, se torna na EaD semipresencial e *on-line*, um *facilitador educacional*. Neder (2000), Preti (2000, 2002) e outros, reportam-se ao professor da EaD, denominando-o de *orientador acadêmico*.

Ser um *facilitador educacional* ou *orientador acadêmico* na *mediação pedagógica* significa conduzir atividades e situações numa "estrutura mais livre, uma espécie de conjunto que permite aos alunos explorar não só o material do curso, mas também, materiais a ele relacionados, sem restrições" assim como qualquer outra tecnologia adotada no curso (PALLOFF e PRATT, 2002, p.102). Estas atribuições não podem ser desenvolvidas por meio de aulas expositivas tradicionais acompanhadas por qualquer formato de discussão e debate. Ao invés deste procedimento, cabe ao *facilitador educacional* questionar abertamente os alunos, para estimular o pensamento crítico acerca do tema em discussão, comentar as reflexões dos alunos e/ou suas mensagens, aproveitá-las para debates posteriores. O *mediador* atua como um *incentivador*, um *animador* que tenta motivar os alunos a estudar, a pesquisar, a participar da discussão, a explorar e aprofundar o conteúdo, a fazer articulações entre teoria-prática. O *orientador* é um *estimulador* do diálogo, da autonomia, da aprendizagem colaborativa, da troca de experiências e de conhecimentos.

Collins e Berge (1996, p.7) entendem tal atribuição como um estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos. Isso inclui manter o grupo unido, "ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo". Suas Pesquisas vêm indicando que a *mediação pedagógica* fundada em princípios que estimulam a articulação entre teoria e prática, consideram a realidade vigente, compreendem o conhecimento situado no tempo e no espaço sócio-cultural e pode ser fundamental para se criar um contexto social amigável. Esse é essencial para se desenvolver relações interpessoais ampliadas, com diálogo, troca de experiência e saberes, construção de conhecimentos, além de proporcionar uma formação para a autonomia e cidadania por meio de trabalhos individuais e colaborativos.

Assim, a mediação pedagógica, a facilitação educacional ou orientação acadêmica é indicada pelos autores como a "essência dos princípios necessários" para o professor-tutor construir e manter o sentido de grupo nos encontros presenciais e/ou na comunidade virtual em EaD. Ela está presente nas atitudes, na postura e na prática pedagógica do professor-tutor:

em sua forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, [...] que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2003, p.145).

Valente (2003b, p.25) analisou as experiências sobre mediação pedagógica realizadas em cursos de formação continuada em serviço, pela PUC/SP (Almeida, 2001), pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade de Campinas (NIED-UNICAMP) e pelo Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LEC-UFRGS). Tais projetos permitiram ao autor concluir que a mediação pedagógica desenvolvida pelos professores-tutores, proporcionou resultados tão positivos que durante o próprio processo de formação, os cursistas já iniciaram as atividades de uso das TIC com seus alunos do Ensino fundamental. Implementaram-nas em suas salas de aula, além de favorecer a criação de espaço na escola para que parte das atividades docentes fosse dedicada ao estudo do curso de formação.

Para o autor, o desafio de formar professores está em torná-los capazes de desenvolver projetos de trabalho, usando as TIC, articulando assim teoria-prática. Entende que somente proporcionando aos professores, vivências efetivas de interação, diálogo, construção de conhecimentos, aprendizagem colaborativa e reflexiva, é que se poderá avançar na proposição de programas de formação de professores:

A tendência mais óbvia é ministrar disciplinas sobre como fazer educação por projetos e disciplinas, sobre as diferentes maneiras de como as TICs podem ser usadas na educação, deixando que o professor em formação faça a integração desses conhecimentos em sua prática de sala de aula. Certamente, o fracasso também é óbvio, pois integrar conhecimentos não equivale a somar conhecimentos adquiridos em contextos estanques. Mais ainda, saber aplicar conhecimento não significa adaptar conhecimentos gerais a situações específicas. Aplicação de conhecimento é um outro conhecimento que também deve ser construído (ACKERMANN, 1990, apud VALENTE, 2003, p.23).

Por fim, a partir do estudo das experiências e resultados das pesquisas de S.Oliveira (2007), Almeida (2005, 2003), Valente (2003b, 1999), Pallof e Pratt (2004, 2002), Masetto (2003), Neder (2000), Preti (2000), Collins e Berge (1996), sintetizamos em três grandes grupos, algumas das atribuições mais significativas e indicadas pelos autores, para a atuação e a prática do professor-tutor: a) promover a *aprendizagem transformadora e*

significativa; b) favorecer a *aprendizagem colaborativa*; c) proporcionar a *avaliação formativa*.

Essas funções e atribuições precisam ser contempladas, segundo os autores, na função de mediação pedagógica na prática docente, tanto em ambientes de aprendizagem da educação presencial como na EaD virtual e semi-presencial. Embora sejam entrelaçadas tais atribuições, serão apresentadas de modo separado, para facilitar a compreensão conceitual e de aplicação prática de cada atribuição nos tópicos a seguir.

2.3.1 - Promover a aprendizagem transformadora e significativa

Mezirow (1990) apud Palloff e Pratt (2002, p.159), cunhou a expressão *aprendizagem transformadora* relacionando-a, de um lado, diretamente aos processos reflexivos e autoreflexivos tanto do professor-tutor como dos cursistas no processo ensino-aprendizagem. De outro lado, está assentada nos princípios que fundamentam a construção de significados e de sentidos, portanto, há que ser *significativa* para o aprendente.

Deste modo, a aprendizagem precisa ser um processo ativo, dinâmico e significativo para o educando, uma possibilidade de superar a aprendizagem repetitiva e sem significado para o aluno, que embora receba intensas críticas, ainda está presente no contexto educacional. Numa rede ou comunidade de aprendizagem *significativa* a "presença" física entre professor-tutor e cursistas, que favorece os encontros presenciais em EaD, exige e possibilita a participação ativa dos envolvidos. Para Harasim et al (2005, p.52) a aprendizagem ativa é muito mais do que apertar teclas; é um compromisso social e cognitivo. Para participar é preciso opinar, responder aos colegas e compartilhar idéias, o que reforça a aprendizagem, tanto no âmbito individual quanto coletivo. O fato do estudante expor oralmente e/ou escrever as idéias e as informações exige "esforço intelectual e geralmente auxilia na compreensão e na retenção do conteúdo". Formular e articular uma "afirmação é uma ação cognitiva, um processo particularmente valioso. O mesmo acontece com os comentários "Não concordo" ou "Concordo" quando forem seguidos de "porque..." (ibid).

Para explorar os conteúdos com vistas à *aprendizagem transformadora e significativa*, Palloff e Pratt (ibid., p.157) alertam que é importante utilizar distintos procedimentos de ensino e materiais educativos diversificados, evitando a centralidade dos textos impressos ou virtuais. Sugerem, assim, procedimentos didáticos como a resolução de problemas, a efetivação de pesquisas, a pesquisa-ação, a problematização, a escrita colaborativa, o esclarecimento de dúvidas, a articulação da teoria e prática, as práticas interdisciplinares, diálogo e interação que favorece a construção ativa e significativa do

conhecimento.

Nessa direção, Perrenoud (1999, p.57), ressalta a importância da *resolução de problemas*, a *pesquisa* e a *pesquisa-ação*. O aprendiz poderá construir "competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com *problemas* numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos" (grifo do autor), e não problemas "artificiais e descontextualizados" tais como aqueles que a escola vêm propondo aos seus alunos em forma de exercícios empobrecidos. O *problema* deve estar incluído de alguma maneira, em uma situação que tenha sentido para o aluno. Para o autor, a noção de *situação-problema*, numa perspectiva construtivista, relaciona-se à prática do professor que consiste em "não mais ensinar, mas sim em *fazer aprender*": criar situações colaborativas e cooperativas, que podem ter diferentes significados; atividades complexas, abertas, imprecisas, cognitivamente desafiadoras.

O autor enfatiza que o aluno que pesquisa não só aprende melhor, mas reconstrói seus conhecimentos e arquiteta a sua autonomia e cidadania ativa. Assim, na relação pedagógica faz-se necessário ao professor como mediador e também pesquisador, educar pela pesquisa, estimular o estudante a fazer indagações sistemáticas, questionamentos reconstrutivos que o leve a desconstruir o contexto, a teoria; desmontar a sua estrutura por meio da análise da situação em profundidade. Também, para descobrir o que há por trás das aparências, desfazer os dados existentes colocando-os sob o crivo do questionamento, duvidar do que existe ou se apresenta. No entanto, é também urgente tal reconstrução, oferecendo-se alternativas de compreensão e explicação dos fenômenos e teorias, com espaços para que apareça aos poucos, como autor. Nessa ótica, Perrenoud ressalta também, que a pesquisa e a resolução de problemas são importantes atividades para se promover a *interdisciplinaridade*, como proposta para o trânsito entre os diferentes "compartimentos" do saber contemporâneo, o que possibilita um conhecimento mais abrangente, mais interativo e significativo.

Ferreira e Pena (2003) vêm utilizando em projetos de EaD semipresenciais, propostas de qualificação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, por meio da *resolução de problemas* e da *pesquisa* numa dinâmica que se concretiza com a realização de oficinas³² temáticas, coordenadas pelas pesquisadoras em parceria com seus alunos-formandos do curso de Pedagogia em 2002. Numa primeira etapa, à distância e com

³² A oficina foi entendida como um "espaço otimizado de convivência institucionalizada onde se promove a troca de experiências sistematizadas, de fundamentação teórica, de articulação teoria-prática (...) uma fonte de idéias vinculadas à prática, envolvendo sentimentos e experiências de manipulação, produção e descobertas" (SEE/MG. PROCAP,2001).

antecedência, de modo individual cada professora das séries iniciais recebeu por correio convencional, orientações para identificar algumas dificuldades em sua prática pedagógica, selecionando uma delas que considerasse uma situação desafiadora para si. Os alunos formandos analisaram esses dados, que foram categorizados e organizados para a segunda etapa do trabalho, em um encontro presencial. Em grupos com temas afins efetivou-se o trabalho nas oficinas, com os docentes das escolas públicas de Patos de Minas, MG, em Julho/2002.

De um lado, alguns dos desafios foram identificados tanto do ponto de vista dos formandos como dos professores participantes deste trabalho: instigar em ambos, a atitude de problematização e formulação de questões; argumentar de maneira fundamentada relacionando teoria e prática; com vistas à retro-alimentação das práticas educacionais de todos os envolvidos; desvendar o que há por trás das aparências e fazer a análise crítica da situação; expressar por escrito as próprias idéias. De outro lado segundo os professores da rede pública e participantes das oficinas a partir das *situações-problema* e das *pesquisas* realizadas alegaram: "foi uma atividade ideal para o trabalho individual, a discussão em grupo, a interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática)"; "com esta vivência, pudemos fundamentar e buscar novas informações, como base para nossa ação docente"; "ajudou-nos a pensar e criar outros meios de ensino e de condução de projetos com nossos alunos e visualizamos a possibilidade de menor compartimentação disciplinar"; "[...] tivemos, sobretudo, a oportunidade de refletir sobre nossa própria prática cotidiana e pensar em algumas possibilidades de modificação da mesma". E segundo resumiu uma das formandas: "foi uma rica oportunidade de vivenciarmos o 'aprender fazendo', a ação transformadora durante os momentos de planejamento, preparação, execução e avaliação das oficinas, que nem sempre encontramos durante o período que estamos na faculdade assistindo aulas teóricas e, muitas vezes sem sentido para nós".

Deste modo, entendemos que o aprendizado transformador e significativo ocorre quando se possibilita o rompimento das fronteiras da disciplina, quando se dá espaço para que o cursista se pronuncie quanto ao processo de aprendizagem - desde o levantamento de necessidades, à determinação dos objetivos, à escolha das experiências educativas e quando se estimula a auto-reflexão e reflexão das atividades até a avaliação do referido processo em EaD.

a) Estimular a autoreflexão e reflexão

Na dimensão da EaD, Jack Mezirow (1990) apud Palloff e Pratt (2002, p.159) define a *aprendizagem transformadora* como um processo de *auto-reflexão* e de *reflexão* que

ocorrem em vários níveis, tendo por base a "interpretação de experiências, idéias e proposições adquiridas" em aprendizagens anteriores. Funda-se no processo de construção e reconstrução de sentido, fundamental no construtivismo. Contempla a maneira como o sujeito vê a realidade e faz com que se livre das "imposições inerentes às perspectivas limitadoras" que carrega para a experiência de aprendizagem.

No âmbito da formação superior de professores, implica dizer que para que ocorra a *aprendizagem significativa e transformadora*, não basta apenas entender como o professor-estudante aprende. É necessário que, diante dos conteúdos, ele possa atualizar seus esquemas de conhecimento, contrastá-los com o que é novo, identificar semelhanças, diferenças e discrepâncias, integrá-los em seus esquemas, comprovar a coerência ou não do resultado.

É importante também o movimento de *auto-reflexão* do cursista sobre ele mesmo, para que descubra e perceba quem ele é, com espaços para pensar e questionar as próprias crenças, valores, discurso e prática docente e assim transformá-los. Para isso é preciso que o ambiente educativo ofereça o apoio e as possibilidades de dialogar com os pares e de refletir criticamente acerca do que pensa e do que faz. A *auto-reflexão* pode alimentar investigações futuras, proporcionar alterações relativas à perspectiva de vida e de trabalho atuais, de antigas e de novas convicções, de aprender a pensar e refletir sobre a própria ação para modificá-la se for necessário. Palloff e Pratt (2002, p.160) enfatizam que é por meio do crescimento e do desenvolvimento pessoal que o intelectual e o profissional avança, na medida em que o cursista "assume maior responsabilidade pelo processo de aprendizagem, pela própria competência, autoridade, autonomia e autoconfiança" no que faz e é capaz de fazer.

Palloff e Pratt (2002, pp. 158), sugerem ao mediador pedagógico planejar atividades que estimulem a *aprendizagem transformadora*; que ele ensine por meio de perguntas ao invés de respostas. Assim, sugerem ao mediador, propor aos cursistas atividades que envolvam questões semelhantes às seguintes:

A percepção que tenho de mim mudou com minha participação neste curso? Quanto estou crescendo e mudando como aprendiz e como pessoa ao longo das interações? Que tipo de aluno eu era antes de entrar neste curso? Em que mudei? O curso modificará a minha aprendizagem no futuro? Como está e/ou foi minha participação no grupo? Minhas contribuições foram significativas? Por que? Compartilhei o que aprendi? Como? Senti-me à vontade no grupo, para expressar meus problemas e preocupações? Fiz comentários substanciais sobre o trabalho dos demais colegas? Em que consistiram? Qual minha opinião sobre o trabalho colaborativo realizado? Como o processo de trabalho em conjunto contribuiu para que os meus objetivos de aprendizagem e os do curso fossem alcançados? (ibid, 2002, p.161)

No exame do significado do material instrucional e acadêmico, podem ser pertinentes as questões: "onde me encaixo? O que isso significa para mim pessoal e profissionalmente? Qual mudança eu preciso fazer em minha vida e em minha prática para

acomodar essa nova aprendizagem? De que modo o material foi escrito e apresentado? De onde as idéias do autor vieram e onde se encaixam em minha realidade?

Desse modo, o nível de *reflexão* pode ir além de apenas tentar compreender o que se lê; pode ampliar a relevância do material instrucional para o estudante e para os colegas. Por sua importância afirmam que esse processo precisa ser iniciado e conduzido pelo professor-tutor caso não ocorra espontaneamente (ibid., p. 163). Ao adotarem em sua prática e em seus cursos questões semelhantes a estas, os autores notaram mudanças provocadas nos cursistas. Perceberam que os processos de *auto-reflexão* e de *reflexão* ao longo do programa, melhoraram a capacidade de interação dos cursistas com formadores e colegas, de usarem o tempo para pensar mais profundamente em si e em sua atuação, além do que favoreceu a expressão da criatividade. Isso ocorreu por meio de um movimento constante, num processo de "olhar para trás" e de pensar sobre tudo que vem aprendendo e acontecendo no curso. À medida que esse avança, é necessário aos participantes lembrar o que eram e como faziam antes de ingressar no novo processo ensino-aprendizagem, de fazer comparações entre as mudanças promovidas por cada conteúdo e tema estudado, explorando-as e comentando as diferenças.

Entretanto, Blum (2004, p.158) argumenta que tal dinâmica de construção reflexiva, esse constante voltar o olhar para suas atividades, atribuições, conteúdos que aprende, de como se organizar tendo como norte o crescimento profissional dos estudantes-professores, não assegura ao professor-tutor, um aporte teórico-metodológico satisfatório. Esse, por si só, ao ser "transferido" para a realidade prática dos estudantes-professores, nem sempre vem sendo reconhecido como ideal e necessário. Daí a importância e a necessidade que os professores-tutores têm de suporte, autoformação e da formação em serviço, com reuniões, encontros presenciais com a equipe e com os colegas, para aprenderem e exercitar a autoreflexão e reflexão.

Só assim o formador consegue ajudar o cursista a passar de um aluno qualquer a alguém que assume a prática da *reflexão* e da *crítica* sobre o conteúdo escolar, daquilo que aprende, de sua prática, ao invés de tentar somente transferir e aplicar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem:

É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a idéia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e

nunca o captamos diretamente (MOREIRA e MASINI, 1982).

Em relação ao professor-tutor, Palloff e Pratt (2002) alertam que não se pode estimular os alunos a ingressar em um processo transformador e desenvolvê-lo se o próprio formador não passar por ele. Portanto, sugerem que o formador de professores faça sempre a si mesmo, perguntas auto-reflexivas tais como:

Que opinião tenho sobre mim como docente? Considero-me um especialista? Estou aberto aos pontos de vista e às opiniões do outro? Como elaboro tais pontos de vista? O que mais preciso aprender sobre como ensinar e sobre a matéria que ensino? De que maneira conduzo a aula? Como é a minha atuação? Como desenvolvo a minha prática pedagógica? Em que abordagem essa se fundamenta? Utilizo o método de aulas expositivas e discussão? Na sala de aula convencional, delego poderes aos meus alunos para que busquem o conhecimento por si próprios? É rotina incorporar tarefas e exercícios colaborativos em minhas aulas? Como são as discussões em minhas aulas? São dominadas por poucos? Minhas aulas são realmente interativas? Sinto-me à vontade com a idéia de estimular o autoconhecimento em meus alunos? Ou sinto que essa tarefa deve ser de outra pessoa, como um supervisor ou terapeuta? Sinto-me à vontade quando os alunos discordam de meu ponto de vista? Como me sentiria se um aluno sugerisse que eu lesse algo que ele descobriu em seu processo de aprendizagem? Preciso ter o controle do ambiente de aprendizagem? Em que medida? Eu me sentiria à vontade em dar aos alunos esse controle, passando a ser um participante em igualdade de condições? Sinto-me à vontade em receber de meus alunos material que não esteja gramaticalmente correto e bem escrito, mas que mesmo assim, expresse o que são? Qual é a minha definição de aprendizagem? Que resultados espero de uma aula on-line? PALLOFF e PRATT, 2002, p, 173).

Alegam os autores que os procedimentos para promover a reflexão e as discussões podem ser diversificados, desde a proposição de uma ou mais perguntas, como também, propor a leitura de um texto provocativo a ser comentado por todos e estudar um caso. Ainda, discutir fatos e situações que envolvem as próprias experiências dos cursistas, vivenciadas no cotidiano da sala de aula com os alunos do ensino fundamental, de uma situação-problema a ser coletivamente enfrentada e analisada pela turma, entre outras.

Nessa direção, Blum (2004, p.169) observou que no curso pesquisado, tem-se presente que a função da educação e do formador, numa sociedade democrática, é criar ambientes de aprendizagem reflexiva, desenvolvedores e transformadores de capacidades individuais e coletivas dos estudantes. Isso, numa perspectiva de prover as carências culturais e, ao mesmo tempo, refletir sobre essa diversidade no sentido de possibilitar, à maioria dos estudantes uma aproximação e apropriação da cultura global e local, bem como argumentos para a transformação do próprio pensar e fazer docente.

Entretanto, verifica a autora, que nem sempre isso vem sendo feito na formação de professores em EaD. Ou seja, poucas vezes se consegue criar espaços nos encontros presenciais para que tutores e cursistas aprendam a pensar e a refletir sobre si mesmos, sua atuação e acerca das atividades que desenvolvem - tanto o tutor na formação superior de professores em EaD, como o cursista acerca de sua prática docente no ensino fundamental

(ibid., p.155). A autora refere-se também, ao fato de que na maioria das vezes, o professor-tutor desconhece a realidade escolar de seus cursistas, e nem sempre esse aspecto vem sendo enfatizado nos programas de formação de professores em EaD. Desse modo fica comprometida e empobrecida tanto a exploração como a reflexão de aspectos que envolvem a atuação do tutor e a prática do cursista, bem como reduzidas as possibilidades de pesquisarem a própria ação. Por conseguinte, perde-se ricas oportunidades de ajudar os cursistas a aprender a refletir sobre suas crenças, seus contextos escolares, os aspectos importantes e determinantes da prática pedagógica, para poder criticá-los e transformá-los.

Nesse sentido, entendemos que a sala-de-aula *online* e semipresencial de professor-tutor e cursistas são territórios férteis para a *aprendizagem transformadora*. São espaços potenciais e ricos para se aprender a pensar, promover o meditar, compreender a si mesmo, o mundo, a própria prática, suas significações teóricas para aprender a transformá-los. Também, são oportunidades de conversão do tempo em ação, de explorar a subjetividade, transformando-a numa consciência que dialoga, por meio de atividades e conteúdos significativos para a construção de conhecimento e pelo prazer de ser participativo no grupo. A *aprendizagem transformadora e significativa* ocorre a partir do questionamento que se faz das próprias proposições pessoais, dos pares, do conteúdo em foco, do estímulo ao desenvolvimento de atitudes críticas. Também, a partir da criação de oportunidades para o estímulo do desenvolvimento da autonomia e da autogestão do aprender, com vistas à construção de conhecimentos tanto de professores-tutores como dos cursistas.

b) Incentivar a autonomia e a autogestão da aprendizagem

Autonomia e *autogestão* são termos que vêm sendo utilizados de forma intensiva nas produções em EaD, em particular, quando se trata da formação de professores e da prática pedagógica. Nessa modalidade educativa, os cursistas precisam desenvolver a capacidade de estudar sozinhos, de se tornarem autônomos, desenvolver atividades à distância, recuperar dados, gerenciar escolhas, navegar em hipertextos, colaborar com outros estudantes em uma comunidade de construção de conhecimentos, participar de aulas virtuais, entre outros, que vem representando para muitos, contínuos desafios educativos.

Preti (2000) ressalta que a inexistência de distâncias e fronteiras para o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura, próprios da EaD, vem favorecendo ao professor-tutor e alunos, aprender a aprender, aprender a fazer, de forma flexível, respeitando a autonomia em relação ao tempo, estilo, ritmo e método de aprendizagem. Observa que a concepção educacional emergente adotada em alguns projetos de EaD, vem tornando os

cursistas mais conscientes de suas capacidades e possibilidades de autoformação.

Nesse caso, vem conferindo-lhes liberdade na gestão da própria aprendizagem; escolher estratégias e horários para seus estudos; selecionar informações e recursos de aprendizagem, identificar suas dificuldades e avanços, dentre outros aspectos, tomando decisões de maneira muito mais freqüente do que se faz na educação presencial. Deste ponto de vista, o autor esclarece que na relação pedagógica, a *autonomia* requer reconhecer no outro, a "sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo, pois a educação é um ato de liberdade e de compartilhamento". *Autonomia* significa *auto-gestão*, isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo, ser autoridade para falar em próprio nome, ser autor do pensar e agir, o que não é tarefa fácil em qualquer modalidade educativa (ibid.2000, p.132).

Valente (1999b) verifica que o desempenho de atribuições e procedimentos para desenvolver a *autonomia*, só é possível em processos de construção constante. São conquistas que carecem do amadurecimento no convívio entre orientador e cursistas e desses com os outros. O importante nesta relação é a constante "atitude de busca de compreensão do outro e de si mesmo, de querer comunicar-se, de trocar e de crescer". Quer dizer, não se pode apenas "desejar ter autonomia; essa precisa ser exercitada, praticada no dia-a-dia", nas aulas virtuais e nos encontros presenciais em EaD, nas atividades profissionais, considerando-se os desafios do processo. Nesse sentido, é essencial superar a relação unilateral, promovendo a constituição de regras em grupo. Todos os participantes fazem parte da construção, do respeito e das reformulações das regras.

Atitudes contrárias a tais preceitos foram observadas por S.Oliveira (2007), na prática de um ou outro professor-tutor nos cursos pesquisados. Os alunos consideraram como "ofensivos ou depreciadores" e como inibidores de sua "participação nas atividades propostas", as seguintes atitudes de formadores:

revirar os olhos; respirar ruidosamente; alterar o tom de voz demonstrando irritação ou ironia; rir diante de dúvidas apresentadas pelos participantes; retirar o equipamento da mão do participante para executar em seu lugar a atividade; comparar o desempenho de um com o outro; comentários em voz baixa, entre os gestores. Todos esses procedimentos foram indicados como prejudiciais ao processo de interlocução síncrono e assíncrono, criando um desejo de afastamento para com a pessoa que os manifestou ou para com o segmento ao qual essa pessoa pertencia (S.OLIVEIRA, 2007).

Daí a necessidade de se preocupar com a qualidade do relacionamento entre os sujeitos, de atitudes de abertura, compartilhamento, respeito, aceitação, acolhimento, cumplicidade e compromisso. A autora esclarece que desenvolver o respeito e a confiança requer do formador a mobilização de energias, entusiasmo, bem-estar na função que exerce.

Implica gostar da docência, ter atitude de interesse e de confiança no aluno, ter confiança em si mesmo, acreditar que é possível aprender de modo autônomo, sem a dependência do outro professor ou do material instrucional.

Nesse caso, Preti (2000, p.141) ressalta que cabe ao professor-tutor ter intencionalidade no ensino e na educação, conhecer o processo de aprendizagem do aluno, direcionar a prática para a coordenação e a organização do processo ensino-aprendizagem com criatividade e descentralização. Também, contemplar os aspectos cognitivos afetivos e contextuais (sociais e culturais) relacionados ao processo de aprendizagem. Enfatiza que cabe ao orientador buscar a superação de alguns problemas que podem surgir na adaptação às novas situações de aprendizagem autônoma em EaD. Por exemplo, expectativas e motivações reduzidas com o curso, condições de trabalho e de vida desestimulantes, pouco tempo livre, descrença da validade e aplicabilidade de estudos teóricos, visão imediatista frente às práticas educativas.

Diante desses e outros desafios, compreendemos que estimular o desenvolvimento da autonomia e da autogestão da aprendizagem, requer do professor-tutor propor atividades didáticas, que possibilitem ao cursista sistematizar conhecimentos, coordenar tarefas, problematizar dificuldades e a própria prática. Também, criar oportunidades para a instauração do diálogo, da interação, da reflexão entre pares, da pesquisa, de exercícios que exijam a tomada de decisão, além de estimular trabalhos colaborativos e cooperativos entre o grupo, com vista à construção de conhecimentos.

2.3.2 - Favorecer a aprendizagem colaborativa e cooperativa

Harasim et al (2005, 1990), Almeida (2004), Espinosa (2003), Palloff e Pratt (2002), entre outros, apontam a *colaboração* e a *cooperação* como importantes aliadas para a formação de professores e para a prática docente nas diversas modalidades de ensino.

Entendem estes autores que num esforço coletivo, os professores-tutores precisam superar fragilidades e o individualismo pedagógico, evitando buscar soluções isoladamente, para enfrentar e resolver os desafios que encontram em sua prática docente. Asseguram os autores, que os procedimentos colaborativos e interativos mediatizados pelas TIC, aumentam o envolvimento dos estudantes, geram maior empenho no processo de aprendizagem e se mostram mais efetivos do que os tradicionais na promoção da aprendizagem.

Espinosa (2003, p.110) diferencia os significados dos dois termos – *colaboração* e *cooperação* – e sugere vantagens de um conceito sobre o outro. Explica que a *colaboração*

está relacionada com a contribuição oferecida às ações que são realizadas por parceiros tendo em vista objetivos comuns (ou não). Colaborar contempla atitude altruísta, pois o colaborador disponibiliza tempo e saber para ajudar o outro. A *cooperação* é uma atividade de co-realização; cooperar é operar e agir em conjunto, por meio da reciprocidade, da complementaridade, de ações executadas por parceiros que além de atingir o significado de *colaboração*, envolve o trabalho coletivo e visa o alcance de um objetivo comum.

Harasim et al (2005, p.55) enfatiza que a *aprendizagem colaborativa e cooperativa* altera completamente a natureza do processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno, tornando o formador e o cursista facilitadores educacionais para as atividades do grupo. Assim, sugerem tanto o trabalho *individual* como em *equipe*, mediados por recursos tecnológicos e situações contextualizadas de ensino-aprendizagem. O trabalho *individual* é comum e tradicional na vida escolar. O trabalho em equipe, não. Daí, enfatizam a importância da figura do outro parceiro, colaborador, seja ele par ou o formador.

As temáticas trabalhadas são diversificadas, negociadas com a turma e abordam o currículo de maneira integrada, articulando teoria e prática e exigindo criatividade e iniciativa. Desse modo, não basta ter um grupo e um contexto que possibilite a comunicação para que exista uma comunidade de aprendizagem³³. Muito menos para que se desenvolva um trabalho colaborativo de modo adequado e pertinente. O trabalho coletivo se dá na medida em que todos são chamados a participar, conhecer e decidir. É necessário garantir, por um lado, que o ambiente de aprendizagem seja propício para a interação, a colaboração e a partilha entre os participantes. Por outro, que os estudantes construam um conhecimento significativo e relevante dos conteúdos em estudo.

Para tanto, Harasim et al (2005, p.56) esclarecem que o desenvolvimento da colaboração exige um ambiente de formação de professores com atividades que permitam aos cursistas formular um objetivo comum para o seu processo de aprendizagem, estimular a interação, a resolução de problemas em equipe. Isso corresponde à situação das reuniões do corpo docente ou à realidade da sala de aula ou de encontros virtuais com toda a classe. Concluem que aprender com os outros de modo cooperativo, pode ajudar estudantes e professores a reformular o pensamento, transformar valores, reconstruir conhecimentos a partir da crítica do outro, fortalecer habilidades cognitivas, de comunicação e de diálogo.

³³ Para Harasim (2005, p.20), as comunidades ou redes de aprendizagem são "grupos de pessoas que utilizam as redes de comunicação mediatizada por computador para aprender juntas, no horário, no local, e no ritmo mais adequados para elas mesmas e para a tarefa em questão". Criam novas opções, que transformam as relações e os resultados do ensino e da aprendizagem. Lembra que *comunidade* e *comunicar* têm a mesma raiz - *communicare*. "Naturalmente, gravitamos ao redor dos meios que nos permitem comunicar e formar comunidades, porque isso, na verdade, torna-nos mais humanos".

Pode, sobretudo, transformar a ação do professor numa prática mais reflexiva, rica, cheia de possibilidades de construção de conhecimentos e de colaboração. Ainda favorecer a formação de uma comunidade de aprendizagem em ambiente *online*, presencial ou semipresencial, para exercitar a *participação ativa*, construtiva, democrática, interativa e amistosa entre todos os envolvidos no projeto.

Palloff e Pratt (2002, p. 42) consideram que a confiança, a honestidade, a franqueza, o respeito entre os participantes do grupo são fundamentais para a formação de uma comunidade de aprendizagem virtual ou presencial participativa. Também, o comprometimento com tarefas e pessoas, a definição de um mínimo aceitável de intervenção e de ação participativa, de modo a se criar alto nível de discussão, um sentido de grupo que sirva de base para a participação efetiva. Daí, a importância de se controlar o tamanho do grupo e o gerenciamento do tempo para um processo produtivo. Como já foi dito, impõe-se uma relação em que o "número de alunos por orientador não seja excessivo para possibilitar uma boa interlocução" (nos moldes citados o ideal é a relação de um orientador para um grupo de 20 estudantes).

S.Oliveira (2007), ao observar e acompanhar o desenvolvimento de atividades propostas em encontros presenciais em EaD, observou que nestas atividades, a *colaboração* só se efetivou quando houve a *participação* dos cursistas entre si e com o professor-tutor. Atitudes de parceria e cumplicidade entre o grupo favoreceu a integração, a desinibição, a predisposição para agir, abriu possibilidades para o desenvolvimento de competências conceituais, analíticas, práticas e a construção e reconstrução de conhecimentos. A autora ressalta, entretanto, que a *participação* ativa e interativa não ocorre em relações pessoais assimétricas, onde existe "poder, autoritarismo, prestígio, subjugação ou coação de um(ns) sobre o(s) outro(s)".

Identificou também, que atitudes simples vêm facilitando a *integração* e a *participação* dos participantes na formação de professores em EaD. Por exemplo: apresentação de cada um dos gestores do encontro, tratar o estudante como pessoa, pelo nome (individualização do ensino), realizar dinâmicas de grupo adequadas ao momento e ao perfil das turmas, com vistas a criar um clima de cordialidade e simpatia, com integração entre os participantes. É importante os cuidados com as relações interpessoais. Daí, elogiar os trabalhos dos estudantes, valorizar as suas intervenções, respeitar os ritmos de aprendizagem, desculpar-se diante de situações desconfortáveis. Cabe também ao formador de professores, não criar estereótipos, dar espaço para a expressão de emoções, fazer retornos avaliativos incentivadores, proporcionar liberdade de expressão sobre encaminhamentos da disciplina e

outros.

Nessa perspectiva, Prado e Almeida (2003, p.196-202), registraram resultados positivos em trabalhos *individuais* e *coletivos* em particular, no que refere à reconstrução de conhecimentos de seus cursistas³⁴. Observaram que foi importante propor atividades que favorecessem aos cursistas, a realização, de tarefas *individuais*, com espaços para o aprofundamento vertical de situações de análise, possibilitando ao estudante verificar aspectos inovadores, teórico/conceituais, conhecimentos e competências a desenvolver, o papel do professor, do aluno e do computador. Nessa parte da tarefa, os estudantes tiveram que buscar suas experiências e integrar seus saberes construídos até então, para efetivá-la. Ao mesmo tempo, noutra etapa do trabalho, a partir do *feedback* de colegas e da professora, os estudantes passaram pela vivência *coletiva*, na qual tiveram espaço para a interação e a análise horizontal e transversal das atividades. Assim, a professora teve oportunidade de instigar os estudantes a participar da atividade, comparar trabalhos do grupo, confrontar idéias, discutir e analisar cenários dos outros autores, depurar suas idéias e conceitos explicitados na produção inicial, num fórum de discussão. Coube aos mediadores, promover em cada um desses momentos - individual e coletivo - "diferentes níveis de reflexão sobre os aspectos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem" contemplados na prática do professor-cursista.

Pode-se perceber que quando os professores e estudantes trabalham em conjunto, de modo colaborativo, podem produzir um conhecimento mais profundo. Os alunos tendem a se tornar mais independentes e passam a formar uma comunidade de aprendizagem, tanto na EaD virtual e semi-presencial, como na educação presencial. As ações colaborativas supõem diálogo e interação.

a) Favorecer a interação, o diálogo e a interatividade

A *interação* é entendida com base na teoria vygotskyana, como um processo recíproco, dialógico e de ação conjunta entre os participantes de um grupo. A *interação* entre as pessoas otimiza o diálogo, ajuda os estudantes a darem significado e sentido às informações recebidas.

O *diálogo* favorece o confronto de idéias além de oferecer oportunidades para o *feedback* dos sujeitos envolvidos em dada situação educativa e comunicativa. Compreendemos que o conhecimento é construído e se consolida entre sujeitos que

³⁴ Disciplina: *Realização de projetos combinando diversos aplicativos ou outros softwares*, do Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias - PUC-SP, oferecida no período de setembro de 2000 a maio de 2001

interagem, numa modificação contínua e constante, que requer articulação por meio de atividades-desafios que sejam significativas, para despertar o interesse e a motivação do sujeito para aprender.

Pallof e Pratt (2002, p. 149) esclarecem que "quando os alunos discutem entre si, e não só com o professor, a colaboração cresce significativamente", pois pode transportar em seu fluxo, diversos significados entre professores e estudantes, além de acarretar discussão com qualidade e diálogo.

No diálogo, todos os participantes estão abertos à idéia de reconstruir seus modelos mentais. A discussão envolve uma torrente de pontos de vista. É uma conversa semelhante a um pingue-pongue, em que [...] cada participante está falando ou então, preparando-se para falar [...] Em discussão, defende determinado ponto de vista, cuja base são observações, interpretações, proposições e generalizações. A discussão qualificada envolve um equilíbrio dinâmico entre a defesa de um ponto de vista e o questionamento sobre as inferências associadas a ele (ibidem).

No contexto da formação de professores em EaD, para os educadores, cabe ao professor-tutor, na mediação, favorecer tal diálogo sem dominá-lo, consentir que a torrente de pontos de vista aconteça, atuar como um coordenador do processo. Tais atitudes se dão, por exemplo, por meio da elaboração de perguntas, de exemplos práticos que promovam a participação, o pensar, o aprofundamento de idéias e a crítica acerca do tema. Os autores sugerem também que se divida a responsabilidade com os participantes para coordenar partes da temática ou tópicos da discussão, e que se estimule a retomada do debate para a compreensão do processo de construção coletiva do conhecimento.

Neder (2000, p.117) indica a partir de suas vivências na EaD, a necessidade de que o orientador acadêmico proponha atividades de modo que os cursistas possam explicitar "o entorno, o percurso, as expectativas, realizações, dúvidas, dificuldades, etc [como] elementos dinamizadores desse processo". Esses elementos são também estimuladores do diálogo, da participação do educando. Contribuem para a autonomia, liberdade e autodeterminação em seu processo de aprendizagem. Em seus estudos a autora percebe que somente pelo diálogo didático e "acompanhando-se o cotidiano do aluno é possível avaliar se [esse] tem conseguido desenvolver um processo de ação-reflexão-ação que lhe permita, à luz da teoria, pensar sua prática"; além disso, assegurar a qualidade do projeto educativo, a construção da sua autonomia e a condução da sua autogestão da aprendizagem na EaD (ibid.,p.119).

Como se vê, na mediação pedagógica, a *interação* "é um elemento que permeia todas as atividades de aprendizagem significativa e colaborativa, o que evidencia a sua importância para a efetivação deste processo na prática e na formação docente". Collins e Berge (1996) indicam que para promover a *interação social*, na EaD virtual e semi-presencial,

os professores precisam dominar as concepções teóricas que fundamentam o ensino-aprendizagem para a transformação da prática pedagógica, e, conseqüentemente, da educação como um todo. Também, para perceber diferenças básicas entre a *interação* no ensino presencial, no encontro presencial em EaD e as interações *online*.

Espera-se assim, uma prática pedagógica consciente, fundamentada em teorias que ajudem ao professor-tutor a distinguir e elaborar atividades interativas, colaborativas, coerentes com os objetivos de ensino, a metodologia, os procedimentos e técnicas mais apropriadas às salas de aula presenciais, semipresenciais e virtuais. Isso implica em se promover encontros presenciais quando possível, adotar TIC e materiais didáticos diversos com atividades significativas e apropriadas para a construção de conhecimentos. Nesse sentido, é importante compreender a importância da *interatividade* na relação pedagógica, o seu impacto na formação de professores e na prática pedagógica para a construção de conhecimentos.

Antes, porém achamos importante ressaltar que os conceitos de *interação* e *diálogo* estão atrelados à *prática reflexiva*, proposta e usada já desde a década de 80 nos movimentos construtivistas e sócio-interacionistas. Vimos em tópicos anteriores que *reflexão* é também estimulada pelo olhar do outro, pelo ponto de vista do outro, pelo *diálogo* e a *interação*. O conceito de *interatividade* trata da *interação* e do *diálogo* em programas, conteúdos e recursos tecnológicos e contextos virtuais, possibilitados pelas TCI, que é mais recente, tomando maior abrangência na década de 90. Ele traz novos desafios para a formação de professores e a prática pedagógica do formador em EaD, como veremos a seguir.

Os termos *interatividade* e *interação* embora tenham significados diferentes, geralmente são usados como sinônimos pelo público leigo, por técnicos e pesquisadores. Isso leva ao uso e a aplicação de ambos de forma indiscriminada e muitas vezes inadequada. Muitas pessoas entendem que,

havendo ícones clicáveis e textos quebrados em partes e ligados por palavras-âncora ou imagens (*hyperlinks*) o produto constitui exemplo definitivo de interatividade. Mas cabe perguntar se interfaces que constringem a participação do interagente a "apontar-clicar", programas de TV onde os espectadores podem votar em certas respostas (1 ou 2, sim ou não), cinemas que balançam as cadeiras e *videogames* que respondem à ação de um *joystick* são os exemplares cabais e definitivos do que seja interatividade. Será apenas isso? Para alguns autores são exemplos de *reatividade* (Machado, 1990), pois ao espectador (passivo) não resta nada a não ser reagir aos estímulos a partir das respostas que a ele são permitidas (as respostas "3" ou "talvez" não seriam aceitas naqueles exemplos) (PRIMO e CASSOL, 2004).

Para os autores, estes são exemplos de *interatividade* permitidos pela tecnologia e, ao mesmo tempo, constituem tipos diferentes de *interação*. No entanto, entendem os autores que a *interação mediada* representa muito mais do que aquelas simples restrições e

determinações. Para ser *interativo*, ou proporcionar a *interatividade* é necessário ao sistema de comunicação possibilitar aos interagentes, a ação recíproca e conjunta, a relação entre humanos, desse com a máquina, de modo a unir e facilitar a comunicação entre os seus envolvidos. Nesse caso, o sistema comunicativo pode ser o material instrucional impresso ou *online*, um site, um AVA, programas de computador, aparelhos audiovisuais, *chats*, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico, *blogs*, *videoblogs*, entre outros recursos e linguagens digitais (ibid.).

Lévy (1999, p.57) entende que *interatividade* é um conceito que aparece atrelado à informática, para expressar as interfaces estabelecidas entre o usuário e a máquina, entre diversos *hardwares* e *softwares*, bem como entre diversas redes de aprendizagem. A *interatividade* não é uma inovação; surge como uma ampliação da relação entre o homem e a máquina, entre uma pessoa e uma "informação informatizada", entre um indivíduo e outro, mediados por diferentes linguagens e mídias. É um fenômeno que passou a ser estudado com a evolução dos computadores e suas interfaces, a partir de 1970, com a chegada das novas tecnologias. A *interatividade* vem se apresentando, portanto, como a possibilidade de uma participação ativa do usuário numa comunicação que se desenvolve entre o homem e os recursos tecnológicos.

Na dimensão da formação de professores em EaD, Primo e Cassol (2004) esclarecem que a *interatividade* encontra-se na "retroabilidade ou seja, na possibilidade de estabelecer um diálogo mais ou menos aberto entre professores e alunos, desses entre si, com programas, conteúdos e recursos tecnológicos". Tal processo dialógico só se efetiva se os recursos tecnológicos adotados possibilitarem aos usuários, uma educação hipertextual. Isto é, a execução de trabalhos de forma não-linear (nas opções do usuário, não há ordem ou percurso prescrito a seguir); *intertextual* (construído numa relação com diversos textos); *heterogênea* (construída com textos de várias naturezas: escritos, intuitivos, emocionais, visuais, auditivos, sonoros, etc) e *interativa* (que favorece a ação do sujeito na escolha de um percurso de acesso a conteúdos e de construção de um percurso de sentido).

Em particular, nesta ótica Collins e Berge (1996) analisaram textos básicos adotados para a organização de um curso em EaD. Entendem os textos impressos e online em programas de formação docente não só como conteúdos, mas como discursos orais, escritos, audiovisuais, informáticos, em função de suas diferentes características de expressão. Entretanto, as autoras chamam a atenção para que o livro-texto não seja usado como "textos convencionais" tal como acontece na educação presencial ou como "repositórios de conhecimento" tal como muitos professores-tutores "interpretam, selecionam e passam tal

conhecimento aos estudantes" (ibid.).

A *interatividade* pode ser concretizada, segundo Almeida (2003b) ao favorecer que o estudante faça desde uma simples leitura e/ou navegação aleatória, como alcançar níveis bem mais complexos de estruturação do recurso tecnológico, como selecionar o que lhe é significativo e aprofundar o tema; incluir outras informações e representar as articulações construídas. Também, criar outras conexões e articulações entre o espaço e os objetos, seus próprios links, que conduzem a novas interações e equilibrações progressivas. Tais atividades e ações podem efetivar a interação, a interatividade e a construção de conhecimentos significativos. A autora recomenda que se ofereça ao estudante, ambientes de aprendizagem com dispositivos comunicativos, com possibilidades não só de participação em fóruns de discussão, *chat*, mas também endereços eletrônicos dos responsáveis e participantes, mecanismos de *feedback*, opção para criação do site do usuário, páginas comunitárias, espaços para comentários de textos e pesquisas individuais e postados pelo grupo, entre tantos outros.

Daí a responsabilidade do professor-tutor de fazer com que as informações e os materiais impressos e *on-line* sejam utilizados nesses ambientes comunicativos, de modo intencional e não-aleatório.

Collins e Berge (1996), dizem que a relevância da interatividade vem se apresentando em função de seus propósitos e das concepções que norteiam as ações interativas. Também, a importância que exercem na aprendizagem pretendida, na medida em que intermedeiam as relações e atividades dos sujeitos (professor-aluno-comunidade-meio tecnológico-conhecimento) organizando-se no contexto do qual participam. Assim, por oferecerem diferentes abordagens, representações e focos, as tecnologias integradas podem efetivar a intencionalidade educativa e potencializar a aprendizagem, na perspectiva atual da educação com tecnologias como recursos didáticos e não com o fim em si mesmas.

Deste entendimento, cabe ao professor-tutor na mediação pedagógica, garantir a efetivação da *interatividade*, por meio da *interação* e da intervenção do cursista no sistema comunicativo, permitindo-lhes serem autores, produtores e construtores do que está contido na mensagem, no texto e no programa.

2.3.3 - Promover a avaliação somativa e formativa

Embora nesse tópico, o nosso foco seja a *avaliação somativa e formativa da aprendizagem* do aluno, entendemos importante ressaltar que a qualidade de um programa de formação superior de professores, bem como do processo ensino-aprendizagem presencial e à

distância passa pelas várias instâncias da *avaliação*. Ou seja, o sistema avaliativo de qualquer projeto educacional precisa contemplar: a) a avaliação da aprendizagem do aluno, incluindo a sua autoavaliação; b) a avaliação do curso; c) a avaliação da qualidade do ensino, envolvendo a tecnologia, demais recursos utilizados e, d) a avaliação institucional, contemplando a utilidade do curso nesse contexto.

Entendemos que todas estas modalidades que compõem o sistema de *avaliação* de um programa, precisam partir da fundamentação em um processo contínuo e integrado, coerente com o que é proposto no projeto pedagógico do curso. Também, que sejam previstos o planejamento e a revisão do processo avaliativo ao longo do curso, com vistas à promoção de melhorias constantes no trabalho do professor-tutor, na disciplina, na instituição e no programa, seja ele de EaD *online* ou de EaD semipresencial.

Nesta direção, partimos do entendimento de que os processos de mediação pedagógica para promover a aprendizagem significativa, transformadora, reflexiva, colaborativa, cooperativa e interativa precisam estar interrelacionados com a *avaliação da aprendizagem*. Sartori e Roesler (2005, p.96) explicam que *avaliar* significa "envolver professores e alunos em um ato conjunto e integrante do processo de ensino, o de verificar em que medida os objetivos de aprendizagem foram alcançados". Para as educadoras a *avaliação da aprendizagem* permite ao professor, conferir o "desenvolvimento pessoal, o nível de captação de novos conteúdos e perceber a aquisição de novas habilidades e competências oriundas dos conhecimentos adquiridos". Ao aluno, possibilita o retorno sobre o sucesso de seus esforços em aprender. Para o professor, é um espaço para uma análise reflexiva sobre os avanços e dificuldades dos alunos.

A *avaliação da aprendizagem* é um processo sem respostas definitivas, com várias interpretações que podem se destinar a várias aplicações. Numa abordagem ampliada, Kenski et al (2006, p.80) entendem que a "avaliação é um processo que acompanha toda a trajetória das atividades de ensino, sejam presenciais ou desenvolvidas em cursos a distância, mediados pelas mais diferenciadas tecnologias". Não obstante, nem todas as ações avaliativas são formativas, nem revelam diálogos, construção de conhecimentos ou de significados. Isso faz da avaliação do progresso do aluno uma tarefa complexa que exige não só o olhar para os resultados objetivos, cumulativos, mas para os processos de aprender determinado conteúdo em determinadas circunstâncias.

Esclarecem os autores que embora não seja a melhor, nem a ideal, a *avaliação somativa* ou *avaliação final* vem sendo adotada com frequência tanto na educação presencial como na EaD. O papel mais comum deste tipo de avaliação do aluno "é o de certificação,

ligado diretamente à necessidade de provimento de um grau de classificação institucionalmente válido". Relaciona-se com o aspecto cumulativo e quantitativo da prática avaliativa, no qual predomina "a nota e, seus balizadores são, freqüentemente, os resultados apurados nos instrumentos de verificação", como provas, cadernos de exercícios e outros trabalhos diversos.

O uso desse tipo de avaliação vem sendo criticado por Kenski et al (2006, p.80) por ser considerado precário. Ao classificar um aluno "apenas pelo seu desempenho em uma prova ou trabalho, corre-se o risco de cometer grandes injustiças e cristalizar a percepção de seu nível de aprendizagem. Por necessária que seja em determinada situação, a *avaliação somativa* - materializada em provas e/ou exercícios tradicionais, normalmente com questões fechadas, memorísticas e reprodutivistas - possui o "efeito de congelamento" e "estaciona" o estudante numa classificação que não considera todo o processo avaliativo. Nessa direção, Pallof e Pratt (2002, p.176), esclarecem que se realmente necessárias no curso, as provas podem ser elaboradas para propor atividades que visam as habilidades do cursista, tais como "argumentar, analisar, refletir, contrapor, interagir, justificar, redigir, compor, propor" com vistas a construir conhecimentos.

Os autores ressaltam que a *avaliação somativa* na EaD brasileira, vem contemplando a existência de provas entre outros modelos somativos. Atende às determinações oficiais e certificadoras do MEC³⁵, colocam como obrigatória a existência de encontros presenciais formais para a "realização de provas isoladas e descontextualizadas dos demais momentos de ensino e aprendizagem" (ibid.). Assim, cada programa de curso

³⁵ Decreto 5.622, de 19/12/2005, art. 4º, inciso II: "A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante [...] realização de exames presenciais". O parágrafo 2º determina: "Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância"(BRASIL. MEC/SEED, 2005). Estas determinações trazem à tona, a necessidade de discussão acerca do conceito e do significado de *presença* e *presencial*, bem como do significado das provas presenciais na EaD. Onde se efetivam a presença e o presencial? Estariam apenas no comparecimento (físico), com a identificação oficial do cursista no local de prova para realizá-la, diante de alguém credenciado pela instituição para "confirmar" o fato? A interação síncrona entre professor e estudantes, por meio de videoconferência ou câmera de vídeo conectada a um computador ligado à Internet, por exemplo, não poderia ser considerada presencial? Nesse caso, presença e presencial estariam definidos apenas por experiências "concretas" a partir da percepção operada pelos órgãos da visão? As TIC não poderiam ser melhor aproveitadas para as finalidades de avaliação da aprendizagem? Embora sejam questões ainda sem respostas, entendemos que as TIC desestabilizaram os conceitos de geografia espacial e temporal, cedendo lugar à telepresença (presença distante) idéia que cria outro tipo de materialidade. Entendemos também que, de qualquer modo, a necessidade de presença material para se efetivar as provas na EaD torna-se um limitador do ensino-aprendizagem crítico, reflexivo e criativo, assim como da abrangência dos cursos e do processo de avaliação; em especial, se considerarmos as inúmeras possibilidades da avaliação mediatizada por TIC.

especifica a quantidade de provas a serem realizadas para cada disciplina, se no decorrer e/ou no final do curso; embora possam ser adotados outros processos avaliativos para o monitoramento do desempenho e da aprendizagem.

Acerca de tal obrigatoriedade da prova nos encontros presenciais, S.Oliveira (2007) observou nos cursos pesquisados, que tal procedimento avaliativo se deve fundamentalmente a dois fatores:

a) Associa-se ainda, e muito, a avaliação ao controle do grupo de aprendentes, controle esse que precisa, para ser eficaz, exercer-se na presencialidade. Inclusive, muitas das falas dos tutores recém-chegados ao ambiente virtual, referem-se a como confiar em trabalhos que não são feitos sob a sua vigilância. Declarações desse teor indicam uma inquietude significativa com relação a fatores não conteudísticos, não intelectivos, mas fundamentalmente emocionais, tendo como fulcro o sentimento de confiança, indispensável a bons relacionamentos e interações, em qualquer instância. (THURLON, 2004); **b)** As equipes pedagógicas ainda precisam confirmar em presença os indicadores observados a distância, para ver, como bem disseram explicitamente oito dos tutores pesquisados, se o “aluno se sustenta” na interação face a face. Novamente, essa necessidade de confirmação nos remete à problemática da confiança, que, embora minimizada nas discussões institucionais, é ainda um dos motores subjacentes às ações pedagógicas que caracterizam um curso a distância (S.OLIVEIRA, 2007).

Nota-se que o fato da *avaliação somativa* se efetivar principalmente por meio de provas, até certo ponto, é contrária à tão desejada autonomia do professor-tutor para definir os objetivos, os instrumentos, os critérios e os procedimentos avaliativos necessários para a sua disciplina e cursistas. Sobretudo, é desagradável e contrária à ação educativa, a pressuposição de uma relação de desconfiança, para com os estudantes, com a instituição coordenadora do curso e até com a própria natureza da Educação a Distância.

Em contraposição a estes princípios, Palloff e Pratt, Kenski et al, vêm propondo para a formação de professores em EaD, a *avaliação formativa e reflexiva*, como uma ação formadora e transformadora, que tem como prioridade estabelecer o diálogo, a reflexão e a investigação que pretende garantir o aprendizado do aluno. Palloff e Pratt (2002, p.175) definem a *avaliação formativa* como um processo contínuo que pode ser realizado a qualquer momento do curso. Possibilita a aplicação de atividades diversificadas, para verificar não só a eficiência do curso, mas a experiência de aprender *online* e no encontro presencial, a autoavaliação no ensino, o acompanhamento e compreensão dos processos de aprendizagem do aluno.

Desta ótica, ressaltamos o caráter *reflexivo* da *avaliação formativa*, que possibilita ao cursista, rever o seu processo de aprendizagem, de transformações em sua prática e de suas representações sobre o processo ensino-aprendizagem. A *avaliação formativa e reflexiva* é um espaço para professor-tutor e cursistas tomarem consciência dos avanços e do que se precisa conquistar ou transformar ao longo do processo formativo. Para o cursista, possibilita

o retorno e novos olhares sobre o sucesso de seus esforços em aprender, além de ganhar autonomia e autogestão sobre sua formação. Para o professor-tutor, é uma oportunidade para a análise reflexiva sobre os avanços e dificuldades dos cursistas.

Assim, os autores recomendam ao implementar projetos colaborativos e transformadores, que se adote tanto a *avaliação final* quanto a *formativa* na EaD. A primeira indica se os objetivos e os resultados projetados foram atingidos. E a *avaliação formativa* determina "até que ponto os mestres estão conseguindo facilitar ao aluno a reflexão sobre a matéria estudada, sobre o meio de aprendizagem e sobre si próprio como estudante" (ibid., p. 176).

Desta perspectiva, os autores vêm acrescentando ao avaliar o progresso do aluno, a participação em fóruns, *chats*, listas de discussão, a quantidade de mensagens e a qualidade da participação nas discussões *on-line* e presenciais; o desempenho do aluno nas tarefas e exercícios; o exame cuidadoso dos diálogos, dos registros escritos dos alunos, e até de comentários espontâneos que se relacionam com os objetivos de aprendizagem e à qualidade da experiência de aprendizagem. Sugerem outras atividades que permitam aferir a aprendizagem do aluno, como por exemplo, fazer a comparação entre processos, o uso da teoria para explicar as situações do trabalho do professor-cursista, estudos de caso, oficinas, ensaios, redação de artigos. Também, propõem a realização de pesquisas, a resolução de problemas, a elaboração de mapas conceituais, relatórios, esquemas, diários de bordo. E ainda, proposições que incentivam a reflexão, que fortaleçam o pensamento crítico, tanto individualmente como compartilhados com o grupo e que estimulem o sentido de responsabilidade na produção de trabalhos úteis. Nas experiências desenvolvidas pelos autores, os professores cursistas também avaliam o trabalho dos grupos e /ou colegas.

Fernando Hernández (2000, p.166) propõe a elaboração de *portfólios*. As experiências do autor com o *portfólio* vem permitindo desenvolver diferentes atividades formativas e avaliativas, com "reflexões pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, dentre outros". A concepção do *portfólio* envolve o planejamento, a organização e a atualização periódica das produções, revisando-as, ampliando os seus conteúdos, melhorando-as à medida que novos conhecimentos são construídos.

Pimentel (2007) e Nevado et al (2004) vêm defendendo a construção do *webfólio*, uma versão eletrônica do portfólio, disponibilizada num *site* do aluno na Internet. É constituído de registros dos processos e produtos da aprendizagem. Contém "resumos de textos, resenhas de vídeos, projetos e relatórios de experiências na sala de aula ou extra-sala.

O uso do *webfólio* na avaliação e formação discente segundo as autoras vem possibilitando avanços no aprendizado por meio de "hipertextos, de navegação não-linear e de aprofundamento teórico". Constituem também, espaços de interação, de interatividade, de debate, de "intervenção no webfólio de seus pares", de correções, *feedback* e incentivos do educador; de troca de experiências entre colegas e professor-tutor, além de desenvolvimento da autonomia, de habilidades com a informática, de produção de textos; de acompanhamento das produções do cursista.

Na mesma direção R.Oliveira (2006, p.334) ressalta a aprendizagem mediada e avaliada por computador, a partir da inserção do *Weblog* ou *blog*³⁶ como instrumento de aprendizado e de avaliação em várias instâncias educacionais.

Nas pesquisas avaliadas, foram ressaltadas as atividades avaliativas formativas cooperativas e colaborativas que possibilitam tanto ao professor-tutor, quanto ao cursista, corrigir falhas do processo, valorizar conquistas, reforçar os acertos, desenvolver a reflexão, pensar a própria prática. Também, é oportunidade para identificar o que funcionou bem, o que faltou, o que precisa ser mudado, ampliado, melhorado, quais as dificuldades encontradas na avaliação e o que fazer para superá-las. Tais documentos podem proporcionar evidências de conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo, num processo contínuo, global e formativo.

Diante da caracterização e das considerações teóricas e práticas dos autores e pesquisadores apresentados neste tópico referente à *mediação pedagógica* enquanto principal função do professor-tutor, não se tem dúvida da complexidade que envolve os seus múltiplos papéis, funções, atribuições e prática pedagógica na formação superior de professores do ensino fundamental em EaD. Isto requer processos de autoformação, qualificação, formação contínua e o desenvolvimento profissional na perspectiva do professor crítico, reflexivo e investigador. Tudo isso evidencia e ressalta a urgência e a necessidade da formação continuada desse profissional em serviço.

³⁶ Um *blog* é uma página da Internet, com entradas e atualizações (chamadas *posts*) organizadas por ordem cronológica reversa, com a presença de links e comentários, como se fosse um diário. O *weblog* conta com algumas ferramentas para classificar informações técnicas, todas elas são disponibilizadas na Internet por servidores e/ou usuários comuns. As ferramentas abrangem: registro de informações relativas a um *site* ou domínio da Internet quanto ao número de acessos, páginas visitadas, tempo gasto, de qual site ou página o visitante veio, para onde vai do site ou página atual e uma série de outras informações (R OLIVEIRA, 2006, p.334).

2.4 - Formação contínua do professor-tutor em EaD

Como vimos até aqui, descortina-se um amplo campo educacional com novas possibilidades de trabalho e de práticas docentes, com novas exigências entre as quais, a formação de professores³⁷ para atuar na Educação a Distância. De um lado, tal formação ainda não é contemplada em cursos de formação inicial ou de graduação o que constitui, nesses novos tempos, um desafio para educadores e envolvidos com a EaD.

De outro lado, a prática suscita problemas e fragilidades que o professor-tutor deverá aprender a identificar, a compreender e a criar alternativas para enfrentá-los. Afirmam Belloni (2003, p.79) que o docente da educação presencial, vem sendo chamado a desempenhar múltiplas funções na tutoria em EaD, “para muitas das quais não se sente, e não foi preparado”. Assim, afirma que "o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias" (ibid., 2003, p.82). García Aretio (2002) reforça tal constatação e complementa-a dizendo que isso ocorre porque “a maioria dos professores não possui formação específica para ensinar a distância”. Tampouco, a formação inicial o prepara para esta modalidade.

Estes autores verificam também que as funções e atribuições assumidas e as condições de trabalho do professor-tutor na formação superior de professores em EaD, efetivam-se em situações muito diversas, complexas e muitas vezes, bem diferentes das que ele desempenha na docência no ensino presencial. Assim, o professor-tutor se encontra diante de uma tarefa complexa e desafiadora em EaD, com alguns complicadores: a falta de preparo, de condições e de diversos saberes docentes para lidar com a nova função na tutoria e com as diferenças que envolvem as modalidades educacionais presencial e à distância.

Diante destas constatações, entendemos que efetivamente, nenhum profissional foi ou está preparado para o *novo*. Nesse sentido, torna-se importante compreender que o *novo* precisa ser acompanhado, constantemente aperfeiçoado e corrigido. Frente ao *novo*, cada participante precisa do apoio institucional e da equipe multiprofissional envolvida no programa. Então, que providências tem tomado os administradores e coordenadores dos programas em EaD para garantir a qualidade da prática pedagógica desses profissionais que

³⁷ Marcelo García (1999, p.26) define a *Formação de Professores* como a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas no âmbito da Didática e da Organização Escolar. Estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições. Permite-lhes intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

cumprem papel importante de vez que são eles os mediadores entre os materiais instrucionais e os alunos/professores-cursistas?

Blum (2004) e Meneghetti (2004) constataram que o professor-tutor nem sempre tem encontrado nas instituições na qual trabalha, a formação, o apoio e o acompanhamento para habilitá-lo ou ensiná-lo a trabalhar na formação de professores na EaD. Nesse caso, as autoras esclarecem que o máximo que se vê é o professor-tutor recebendo algum rápido treinamento ou capacitação³⁸ para trabalhar com as tecnologias, nos ambientes virtuais de aprendizagem ou com os materiais instrucionais que compõem o processo formativo em EaD. Entretanto, enfatizam que tal "capacitação" vem consistindo em muitos casos, na leitura superficial de um ou outro manual/guia de estudo junto com a equipe ou individualmente. Mas, sabe-se que nem o treinamento, nem a capacitação ou a simples leitura do material instrucional, não qualificam e não formam o professor-tutor para fazer a mediação pedagógica, a orientação acadêmica e a avaliação da aprendizagem do cursista para a construção de conhecimento.

Diante de tal cenário, torna-se essencial ao professor-tutor saber aprender, desenvolver a autonomia docente, a reflexão, a autogestão da aprendizagem, a capacidade de comunicação e de investigação da própria ação. Evidencia-se a *formação contínua*, que na perspectiva da racionalidade prática, visa contribuir com a formação do professor crítico, reflexivo e investigador, como única possibilidade para o aprimoramento e a transformação da prática pedagógica, adequada às novas demandas sociais.

Desse ponto de vista, compreendemos a *formação contínua*³⁹ como articulação entre o trabalho docente, o conhecimento, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (NÓVOA, 1995,

³⁸ Podem ser encontradas algumas terminologias e expressões que divulgam e ressaltam a continuidade da formação do professor: educação ou formação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, qualificação, entre outros. Não obstante, tais termos portam conceitos subjacentes, que refletem diferentes concepções e significados da *formação contínua* na formação profissional do professor. Por exemplo, Fusari (1997) explicam que pode ser entendida como compensação de deficiências, cabendo-lhe a reposição de "conhecimentos, atitudes e habilidades que careceram ou não foram trabalhadas na formação inicial". A formação contínua apresenta-se também como "atualização do repertório de conhecimentos superados e envelhecidos pelo desgaste do tempo". Outro significado ainda, a formação continuada como aperfeiçoamento dos conhecimentos, aprofundando aqueles que o professor já domina.

³⁹ Pierre Furter, divulgador dos ideais sobre a *formação contínua* no país, na década de 60, entende a educação permanente, como um compromisso dos educadores com a sociedade e com eles próprios. Relacionou-a com a idéia de "educação para toda a vida". Numa concepção dialética de educação, o autor conceituou a educação permanente "como duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal, quanto da vida social global" que se traduzia pela participação efetiva, ativa e responsável de cada indivíduo envolvido, em qualquer etapa da existência. Compreendida como própria do ser humano, a educação permanente atende a sua necessidade de crescer, melhorar e desenvolver ao longo da vida, em suas múltiplas dimensões formais e informais, no tempo histórico em que se vive (FURTER, 1966 p.143).

p.24). É um processo em *continuum* envolve a formação inicial e contínua do desenvolvimento do professor como um profissional do ensino. Requer coerência entre as diversas instâncias e sistemas educacionais a que se aplica, uma vez que qualquer nível e modalidade de formação carregam os fundamentos éticos, didáticos e pedagógicos, que configuram a profissionalidade⁴⁰ docente.

Ferreira e Garrido (2005) destacam a importância de se pensar a *formação contínua* a partir de dois processos interligados - *autoformação* e *formação* dos professores nas instituições onde atuam, construídas por atividades de reflexão crítica sobre as práticas docentes e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal. Ou seja, a *formação contínua* deve possibilitar os meios de desenvolvimento pessoal do professor-tutor, de pensamento autônomo, por meio de dinâmicas de *autoformação* participada. Assim, permitir e criar espaços para o professor-tutor examinar constantemente a própria prática com vistas à construir outras novas, bem como reelaborar os saberes que realiza em sua ação e confrontar suas experiências no contexto escolar. Isto implica em mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir "verdades" arraigadas por teorias transitórias, construir novos conhecimentos, compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

Desse modo, a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se, segundo Nóvoa (1995, p.25), num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. Implica em um investimento na práxis como momento de produção de saber e de valorização das experiências, da vida e da história do professor, interligando a *formação contínua* à produção de sentidos sobre as vivências e as experiências de vida. Um “trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Não obstante, numa sociedade em rede, segundo o autor, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Pretende-se a *formação contínua* do professor-tutor, *em serviço*, desenvolvida de preferência no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo toda a equipe multidisciplinar e, por vezes, alunos e comunidade escolar. Nessa direção, Ferreira e Garrido (2005) ressaltam a criação de espaços e tempos complementares

⁴⁰ Gimeno Sacristán (1993, p.82) concebe a *profissionalidade* como “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor. [...] Contempla mais a subjetividade do professor inserido na prática; trata dele enquanto sujeito histórico, exercendo uma tarefa e/ou uma profissão”.

presenciais e à distância, com programas de *formação contínua em serviço* enquanto uma formação especial, que contempla, entre outros, a dimensão sociointerativa e coletiva do grupo, os aspectos político-pedagógicos da educação a distância, da proposta teórico-metodológica em que o professor-tutor irá participar.

Tudo isso requer profundas modificações e desafios que implicam, entre outros, a reconstrução ou mudança conceitual⁴¹ no papel mediador do professor, que assume diferentes aspectos em qualquer processo educativo contemporâneo. Não só no sentido do pensar e refletir, como no fazer didático-pedagógico do professor-tutor, para atender às demandas profissionais e de cidadania do mundo contemporâneo.

Nessa direção, o conceito de *reflexão*⁴² vem sendo defendido na formação de professores, por autores como Palloff e Pratt (2004, 2002), Schön (2000, 1987), Collins e Berge (1996), Harasim et al (1996), Zeichner (1993). Do ponto de vista conceitual, Garrido (2005, p.138) esclarece que a proposta de formação inicial e/ou contínua do professor como profissional *reflexivo*, investe na valorização da *prática*, no desenvolvimento dos *saberes do docente* e ganha dimensão *crítica* na medida em que não se esgota nas questões disciplinares e didáticas. Schön (1984, p.299) se destacou ao defender a formação pela *reflexão*, como processo em que o professor aprende a construir e confrontar novos procedimentos, ações e conhecimentos teóricos para enfrentar e demarcar os problemas, a partir da análise e interpretação da sua atividade docente.

Explica o autor, que ao pesquisar sua prática, o professor se empenha “num processo de autoeducação [...] a própria prática é uma fonte de renovação. O reconhecimento do erro [...] pode se tornar uma fonte de descoberta, ao invés de uma ocasião para a autodefesa”. Torna-se, portanto, um pesquisador no contexto da prática, procura não

⁴¹ De acordo com Garrido (2005, p.130), a mudança conceitual implica, portanto em mudanças de ordem metodológica e epistemológica. "E esse processo é social. Dá-se no diálogo, na partilha de idéias com os colegas, nos confrontos de pontos de vista, nas negociações, etc. Mas esse jogo não se dá por acaso. Coordenar o debate, alimentar a participação, favorecer o pensamento cooperativo, propiciar situações de “conflitos cognitivos” estimuladores da crítica e da desconstrução, criar momentos de síntese e de revisão do caminho percorrido e dos avanços alcançados, estimular os processos de reconstrução e de elaboração de novas formas de pensar e de significar, constituem uma das tarefas mais importantes e sofisticadas a ser conduzidas pelo professor".

⁴² Para Dewey (1989), a *reflexão* constitui-se em um processo que ultrapassa a solução lógica e racional de problemas. Envolve e implica intuição, emoção, paixão e não é algo que pode ser ensinado aos professores, bem como mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. O autor acreditava que a educação escolar deveria em oposição ao ensino tradicional, preparar seus alunos e professores para a resolução dos problemas com que se deparavam no dia-a-dia na escola e na sociedade, a partir do pensamento e da ação reflexiva. Esses trabalhos foram trazidos por Anísio Teixeira em 1928 e chegaram ao país num momento de grandes mudanças educacionais, políticas e econômicas, que provocaram, no âmbito da educação, o movimento pedagógico chamado de *Escola Nova*.

fragmentar o pensar e o fazer, ao implementar uma ação em construção, que é parte de sua investigação. Distancia-se da prática e faz a *reflexão sobre a ação*, que é reconstruída por ele a partir da descrição, análise, refinamento e esclarecimento dos fatos. Proporciona-lhe a tomada de consciência para compreender a própria prática e a reelaboração de seus saberes iniciais, numa trajetória dinâmica de intervenção na ação para melhor entendê-la, introduzir mudanças, buscar na prática novas pistas sobre a situação (GARRIDO, 2000, p.6).

Nesse caso, a *reflexão* torna-se um instrumento de revisão e de desenvolvimento do pensamento e da ação docente. Ao compreender o conhecimento subjacente à sua ação, espera-se que o *professor reflexivo*⁴³ possa interpretá-lo, ampliá-lo, modificá-lo e consiga realimentar novas atitudes, atividades e ações. Implica num tipo de aprender fazendo que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira.

Morin (2002, p.34), defende que vivemos um processo de transição entre vivências fundadas no paradigma tradicional educacional para outra perspectiva emergente, duas maneiras distintas de interpretar o mundo, a ciência, a educação e, em particular, a formação e a prática do professor como um profissional do ensino. De um lado, o docente é visto como um técnico-especialista em aplicação de conceitos científicos. A prática - atividade profissional do professor - pauta-se na perspectiva da racionalidade técnica, uma epistemologia da prática tradicional, derivada da filosofia positivista. Nesta abordagem, pretende-se que os profissionais sejam eficazes na solução de problemas instrumentais, por meio da seleção e aplicação rigorosa de teorias e técnicas derivadas de conhecimentos sistemáticos e científicos. Isso torna tal abordagem "limitada para a prática social e para a ação do profissional, chamado a enfrentar problemas, incertezas, singularidades e conflitos de valores" presentes na prática educativa (SCHÖN, 2000, p. 17).

De outro lado, para superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a ação na sala de aula, o autor propõe uma perspectiva de *racionalidade prática*, isto é, uma epistemologia emergente da prática, baseada na ótica do ensino como uma *prática reflexiva* (SCHÖN, 1984, 1987). O autor defende que nas ações dos profissionais competentes existe um saber de referência, que ele denomina de "saber escolar" próprio do

⁴³Ao caracterizar a reflexão como um novo elemento estruturador da formação docente, destacam-se, conforme Marcelo Garcia (1995, p.59), várias abordagens de formação emergentes tais como: "professor como um profissional reflexivo"; "reflexão na ação e reflexão sobre a ação" (Schön, 1984; Zeichner, 1993, 1995; Perrenoud, 1999); "prática reflexiva", "formação de professores orientada para a indagação", "professor como controlador de si mesmo" (Elliott, 1989); "professor pesquisador" (Stenhouse, 1987); "professor crítico-reflexivo" (Carr e Kemmis, 1988); "professor intelectual crítico" e "pedagogos radicais" (Giroux, 1990b). Esses autores defendem abordagens de formação de professores na perspectiva crítico-reflexiva e investigativa em relação à própria prática, resguardando-se algumas diferenças e/ou singularidades entre elas.

ensino e da formação docente - o *conhecimento na ação*. Esse pode ser compreendido como um conjunto de concepções epistemológicas que são globais e contextualizadas por um sistema concreto de práticas escolares que refletem: concepções, percepções, experiências e preferências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas do professor, conjuntos completos de argumentações, que não são total e coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem têm uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem.

Na formação de professores em EaD, Blum (2004) e Meneghetti (2004) observam que a perspectiva *reflexiva-investigativa* vem surgindo como um eixo fundamental, que tende a valorizar a prática pedagógica dos professores-tutores dos cursos estudados em EaD, de modo a contribuir e estimular o desenvolvimento de um profissional autônomo na modalidade a distância. Blum (2004) explica que embora fossem poucos os profissionais reflexivos e pesquisadores identificados pelas autoras nos contextos estudados, esses vêm se mostrando como sujeitos que tendem a estimular em si próprios e em seus cursistas, a prática da pesquisa e da reflexão sobre o seu trabalho, conteúdos, conhecimentos teóricos e práticos. Também, tentam problematizar a sua prática, procuram transformá-la, produzir seus próprios conhecimentos e buscam soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar em diversas dimensões educativas.

Nesse sentido, Mebius (2005), Blum (2004), Rosa (2003), observaram nos cursos de formação de professores pesquisados, que alguns professores-tutores vêm conferindo aos conteúdos trabalhados um significado ampliado: o conhecimento nas diferentes áreas é estudado em seu aspecto teórico e alimentado por uma reflexão, que tem na sua base a prática educativa numa dimensão social (BLUM, 2004, p.164). A articulação teoria-prática "se efetiva especialmente no momento em que o professor-tutor e os alunos-professores, pesquisam e refletem sobre a prática, articulam o núcleo das dimensões epistemológica e profissionalizante", rompem com o "conjunto significativo de disciplinas tradicionais das licenciaturas". Destaca a autora, o diálogo e a interação permanente entre professor-tutor e cursistas como o eixo que vem permitindo movimentar o ensino-aprendizagem, num sentido dialético e crítico, que embasa a todos os outros, condição para contemplar as dimensões históricas e sociais.

Entretanto Mebius (2005) ressalta que há necessidade de se reservar "o tempo para reflexão". Esse, uma vez previsto, precisa "ser usado exclusivamente para esse fim, e, não gasto também em tarefas burocráticas e/ou administrativas" (ibid., p.314). Entende que é por "intermédio da reflexão que se procura ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, podendo ser este tipo de pensamento considerado um esforço de ampliação e

aprofundamento do conhecimento". Para isso, contudo, observou que algumas condições são "vitais" para o exercício da reflexão do professor e dependendo do contexto em que ele se encontra. Os professores precisam lutar para que se criem as condições de disponibilidade de tempo de construção e vivenciá-lo "apaixonada e integralmente". Esse tempo é tão "importante quanto o trabalho com o aluno, pois é pela intermediação do professor reflexivo/pesquisador que as condições de sala de aula podem melhorar de qualidade" (ibid.).

Portanto, entendemos a *prática pedagógica* e a *formação contínua* de professores em EaD, centradas na reflexão e na investigação da própria prática. Consideramos, conforme os autores citados, que a reflexão não é um processo mecânico, ou qualquer operação mental que caracteriza o homem, nem que seja fácil de ser efetivada. Para ser realizada, requer esforços pessoais e coletivos, intencionalidade, consciência, vontade, responsabilidade e investimentos nas diversas dimensões da formação do professor. Também requer encorajamento, colaboração, apoio institucional, estímulos e espaços para investigar, experimentar, legitimar e produzir teorias práticas que do ponto de vista da ciência dominante, são negadas ao professor.

Portanto, torna-se importante nos cursos de formação de professores, a criação de espaços para se analisar e discutir tais experiências de vida e de trabalho, que estão vivenciando tanto o professor-tutor como os cursistas, fazendo a reflexão acerca do curso em EaD e da própria atuação. Daí a concepção do professor-tutor, como um profissional *crítico, reflexivo e investigador*, pois pretende-se que se faça um exame ativo, persistente e cuidadoso de seus valores, crenças, formas de conhecimento e atitudes, com base nos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem. Para tanto, entendemos que as ações do professor-tutor se efetivam em processos críticos, reflexivos e investigativos da própria prática, num movimento de *reflexão na e sobre a prática*, na busca de equacionar conflitos, dúvidas e incertezas próprias da situação educativa e de ensino.

A *pesquisa* da prática docente surge com vistas a melhorá-la e transformar o contexto que a origina. Zeichner (1993) defende o trabalho colaborativo entre professores, estimula os processos de interação, de troca de conhecimentos, de descobertas e de dificuldades, com vistas a motivá-los a persistir em seu trabalho e levar a formação adiante. Tais elementos se apresentam como componentes essenciais para o que o autor denomina de *pesquisa-ação*⁴⁴ que permite a colaboração, o diálogo, a interação, a construção de

⁴⁴ O termo investigação-ação ou *pesquisa-ação* vem sendo utilizado desde a década de 40 por Kurt Lewin, que buscava através dela "mudanças de atitudes e julgamento (juízos de valor)" e, como consequência, a melhoria na qualidade das relações humanas através da investigação. Os princípios colocados por Lewin à *pesquisa-ação*

conhecimentos e o desenvolvimento profissional dos professores.

No processo de implementação de mudanças na prática educativa, Garrido (2000, p.20) lembra, que o grupo de docentes ganha maior compreensão e entendimento sobre tais práticas, pode tornar-se uma comunidade de aprendizagem. O docente aprende a fazer fazendo, a ensinar transformando o ensino, a vivenciar práticas participativas e colaborativas executando-as, a "deliberar melhor, deliberando. Teoria e prática se auto-alimentam. Ação e investigação se completam [...] a prática determina o valor de qualquer teoria e não esta que determina o valor da prática" (ibid.).

Nessa direção, Meneghetti observou incoerências entre o discurso das propostas formativas e as práticas dos formadores envolvidos no curso pesquisado. A autora analisou os cadernos pedagógicos do curso de Pedagogia da UDESC. Verificou que os idealizadores do curso, coordenadores, tutores e materiais instrucionais, trazem amiúde em seus discursos a perspectiva da pesquisa-ação que vai ao encontro da proposta pedagógica de formação do professor pesquisador/reflexivo (ibid., 2004 p.122). Entretanto, constata que o próprio caderno de *Metodologia* e os tutores em seus encontros presenciais com os cursistas, em momento algum fazem referência à pesquisa-ação. Desse modo, coube ao tutor enfatizar a metodologia de pesquisa que ele próprio acreditou ser a mais adequada para a formação dos cursista sob sua responsabilidade. Como resultado, o que se teve é que a maioria dos tutores encontrou "saída" e sugeriram aos alunos a "pesquisa bibliográfica com a finalidade de conclusão de disciplina" na qual buscam a reconstrução de conceitos já existentes, "como aquela mais pertinente para a formação pretendida pelo Curso". Em número bem menor, foram os relatos de experiência que apontam para uma perspectiva de pesquisa-ação, uma pesquisa aplicada ao contexto que a gerou. A autora considerou "dualidade" o que os tutores e materiais instrucionais compreendem por formar professores pesquisadores/reflexivos e o que se faz para que essa formação ocorra" (ibid.).

A pesquisa de Meneghetti (2004, p.93) mostra que para alguns professores-tutores o processo de trabalho na perspectiva do professor reflexivo e pesquisador em EaD foi possível, mas não foi fácil. A autora constata que os poucos profissionais que conseguiram

foram: "o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social; concebia assim a *pesquisa-ação* num parâmetro realista da ação, seguida por uma auto-reflexão crítica objetiva e uma avaliação de resultados. No Brasil, segundo Mion (2004) a *pesquisa-ação* é conhecida desde a década de 80, quando do processo de redemocratização do país, em que os pesquisadores se voltavam para o papel social da educação, colocando-a como um ato político em que não cabia a neutralidade. A escola deveria ser vista como um espaço de produção e não apenas como um espaço de reprodução de conhecimentos. A partir da década de 90, essa metodologia vem sendo amplamente utilizada com o objetivo de estreitar as relações entre a escola, os professores e os pesquisadores.

atuar em conformidade com tal abordagem na Pedagogia da UDESC, apresentaram muitas dificuldades, sentiram aumentada a responsabilidade pela formação e tiveram que ter muita versatilidade no preparo prévio para a tutoria. Também, os tutores reclamam que foi difícil a elaboração de atividades produtivas com os alunos, a realização de orientações acadêmicas, a mediação tecno-pedagógica, a criação de condições para a construção de conhecimento numa perspectiva reflexiva, crítica e investigativa.

Blum (2004) também constatou dificuldades no início do curso e em particular nas primeiras turmas. Mesmo sendo considerada como bom o perfil dos professores-tutores, que tinham "tempo de serviço no magistério, a graduação, as especializações, as qualificações" - eles sentiam que tal formação não lhes garantia que as competências presentes seriam suficientes para dar conta das necessidades exigidas pelo Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Nem para estabelecerem estratégias nesse universo educacional menos restrito, mais aberto e plural (ibid., 2004,p.150). Como consequência, os professores-tutores se sentiram inseguros, angustiados e confusos para desenvolver os seus trabalhos. Isso foi agravado pelos problemas com o uso de TIC, que se traduziram num "misto de maravilhamento e medo", o que muito limitou a prática e o alcance da formação desejada. Encontraram dificuldades para fazer a organização dos encontros presenciais do curso, promover práticas interdisciplinares, escolher os procedimentos de ensino a adotar, articulados com os recursos técnicos disponíveis no curso. Faltaram-lhes habilidades e alternativas didático-pedagógicas para promover a aprendizagem na tutoria presencial na perspectiva crítico-reflexiva-investigativa. Alguns professores-tutores tiveram dificuldades também, para "amarrar os conteúdos, suprir falhas do processo, propor atividades interativas e colaborativas, elaborar a avaliação formativa, sanar dificuldades conceituais e individuais numa dinâmica reflexiva nos encontros presenciais" (ibid., p. 157).

Conforme a autora, tal rol de dificuldades desencadeou questionamentos e discussões acerca do papel, das funções, da estrutura do curso e dos níveis de intervenção do tutor no curso. Ao mesmo tempo, serviram para subsidiar discussões e estudos sobre o papel e as funções do professor-tutor entre toda a equipe de profissional do curso. Foi essencial que os coordenadores do curso e das instituições envolvidas, escutassem cotidianamente os conflitos individuais as dificuldades encontradas pelos tutores. A partir daí a equipe, por meio de atitudes colaborativas, procurou estudar, aprofundar seus conhecimentos, se organizaram e se mobilizaram para enfrentar o novo (ibid., p. 145).

Os coordenadores locais intensificaram a quantidade de reuniões de estudo e diálogo, nas quais se discutiu o papel e as funções do professor-tutor, a proposta pedagógica e

aprofundaram os conhecimentos teóricos e profissionais. Promoveram reuniões de capacitação com consultores do MEC⁴⁵; organizaram encontros com os parceiros da Universidade Eletrônica do Brasil (UEB), continuaram a capacitação dos conhecimentos tecnológicos e uso das mídias. Ao mesmo tempo, os professores-tutores foram recebendo das equipes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, as novas orientações para as suas atribuições como mediadores e orientadores do ensino-aprendizagem.

Na medida em que eram "provocados" durante as reuniões, os professores-tutores puderam enfrentar as novidades, buscar o entendimento dos próximos movimentos solicitados pela própria amoldação da proposta. Todo esse conjunto de atividades e ações desenvolvidas, de acordo com Blum, caracterizou o processo de formação em serviço daqueles profissionais (ibid., p.144). Tudo isso ajudou a fazer com que diante das novas necessidades, os professores-tutores, alicerçados pela reflexão de suas ações, fossem desconstruindo as concepções antes existentes, reavaliando cada parcela do que lhes era conhecido, agora, experienciadas em novos formatos e encadeamentos exigidas para o CNSMI.

Segundo a pesquisadora mesmo com todo esse processo de qualificação reflexiva do professor-tutor, ainda assim, havia dificuldades para a efetivação do programa e da prática pedagógica na tutoria. Apesar de se ter os conteúdos pré-fixados, estudados e debatidos, bem como o papel dos tutores melhor esboçados, analisados e discutidos, ainda assim não desapareceram as percepções equivocadas sobre o papel do tutor na tutoria. A autora observou a repetição de procedimentos próprios do ensino presencial aplicados inadvertidamente no ensino à distância e práticas docentes fundamentadas no paradigma tradicional de educação.

Ressalta a autora que foi fundamental a abertura institucional para discutir todas estas questões. Foi preciso diante da pluralidade de idéias e compreensões de professores-tutores e coordenadores, instituir oportunidades de mediação da aprendizagem dos professores-tutores, num espaço de reflexões, de realizações. O ambiente institucional aprendeu a valorizar os profissionais tutores, estimulou as ações para uma prática autônoma a que o curso se propõe (ibidem). E ainda, favoreceu o descortinar de princípios norteadores da proposta democrática, de gestão acadêmica e administrativa para a concretização da mediação

⁴⁵ Coordenaram os encontros: Rosa Maria Antunes de Barros, consultora do MEC, Formadora dos "Parâmetros em Ação: Alfabetização-Educação Infantil"; Rosângela Moreira Veliago, coordenadora do "Programa de Professores Alfabetizadores" do MEC e Iracema Schuster Gruetzmacher, consultora para assuntos educacionais e diretora administrativa da EDUCERE - Desenvolvimento Humano e Profissional, em julho/2000. Coube-lhes "despertar os tutores para as reflexões norteadoras presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que, na seqüência do processo, os mesmos tivessem conhecimentos básicos e fundamentos teóricos para discuti-los com os estudantes-professores" (BLUM, 2004, p145).

pedagógica dos professores-tutores.

Nesse contexto, o projeto de formação contínua em serviço favorece a conscientização do professor, explicita a concepção de educação adotada, as metas a alcançar e as ações coerentes com os objetivos do ensino e da aprendizagem. Promove a mediação entre a atividade educativa possível e a socialmente desejável, tendo em vista a construção de uma escola democrática. Implica entender a formação contínua do professor-tutor, como um elemento de mudança, conectada com outras áreas de intervenção.

Portanto, cabe entender que a formação “não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*”, produz-se nesse esforço de reflexão e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola e da própria prática pedagógica (NÓVOA, 1995, p.28). Na perspectiva de mudança interativa dos professores e de suas realidades de trabalho, é que se torna possível dar outra direção para as práticas de formação de professores centradas nas escolas ou nas instituições formadoras. Diante de uma perspectiva dialética, de sistemas interdependentes e interativos de formação, cabe reconhecer que as instituições educacionais não podem mudar sem o empenho e compromisso dos professores. Esses não podem mudar em a transformação das organizações em que trabalham.

Concluimos aqui, a primeira parte deste estudo, na qual foram apresentadas algumas das discussões teóricas e experiências de diversos autores brasileiros referentes ao cenário atual que envolve o papel, as funções e a prática pedagógica do professor-tutor na mediação pedagógica nos cursos de formação docente em EaD. Diante do que dizem tais autores e pesquisas e pelo fato de ser a EaD um fato novo, de não possuir ainda profissionais com formação específica ou experiências na área, partimos de algumas suposições suscitadas em nossos estudos e práticas vivenciados na formação de professores em EaD. Por um lado, partimos da suposição de que falta ao professor-tutor, conhecimentos, competências, habilidades, formação acadêmica e experiências para o papel de formador de professores na modalidade a distância. Além disso, supomos que há carência de espaços e ações formativas que possibilitem ao professor-tutor a sua qualificação específica e necessária para assumir as novas funções exigidas na tutoria em EaD. Ainda, presumimos que o tutor tem muitas dificuldades para desempenhar o papel de mediador pedagógico e orientador acadêmico na perspectiva crítico-reflexivo-investigativa, na formação superior de professores em EaD.

Supomos ainda que a busca pela formação contínua em serviço, a qualificação e o desenvolvimento profissional do professor-tutor se dê de modo individual e isolado. Considerando a despreocupação das políticas educacionais e institucionais com sua formação,

que se faz de modo solitário e individual em serviço e pelo serviço, numa complexa relação entre trabalho, ensino, estudo, aprendizagem e vida.

Por outro lado, supomos que os possíveis desafios encontrados na tutoria acabam por favorecer a própria ação transformadora da prática pedagógica do professor-tutor. Entendemos que a docência na modalidade à distância e presencial constituem espaços de autoformação do professor-tutor, de modo que ele aprende a ser melhor profissional no exercício da própria prática. Isto é, considerando as brechas de autonomia do programa, o professor-tutor poderá construir novas práticas de ensinar e aprender, tornando-as mais eficazes; também, pode promover as correções necessárias em suas ações didáticas.

Esperamos, portanto, nos valer das contribuições dos autores e de suas pesquisas para verificar tais questões, observar e compreender melhor algumas das possibilidades e dos desafios da prática pedagógica do professor-tutor, nos encontros presenciais do *Veredas - Formação Superior de Professores*, nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO III

Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação.

Milton Santos

3. O que é o *Veredas*...

Este capítulo aborda as características do *Veredas* enquanto um programa experimental de formação superior de professores por meio da EaD. Analisamos a proposta pedagógica e curricular para a formação inicial do professor cursista crítico-reflexivo e pesquisador, bem como os sistemas integrantes do curso e a importância do papel, das funções e prática do tutor no curso.

3.1 - Uma experiência de formação docente em EaD: o curso *Veredas*

O *Veredas - Formação Superior de Professores* é um curso realizado na modalidade de Educação a Distância Semipresencial, organizado na forma de graduação plena, efetivada a partir do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior. Caracteriza-se como uma formação inicial em serviço, com o objetivo de habilitar professores⁴⁶ dos primeiros anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino de Minas Gerais. Visa também, elevar o nível de competência profissional dos docentes cursistas em exercício; contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das redes públicas mineiras dos anos iniciais do Ensino fundamental e valorizar a profissionalização docente.

O *Veredas* foi concebido no marco do Programa Anchieta Cooperação Interuniversitária⁴⁷ (PACI), em 1997. Partiu da proposta de um grupo de universidades

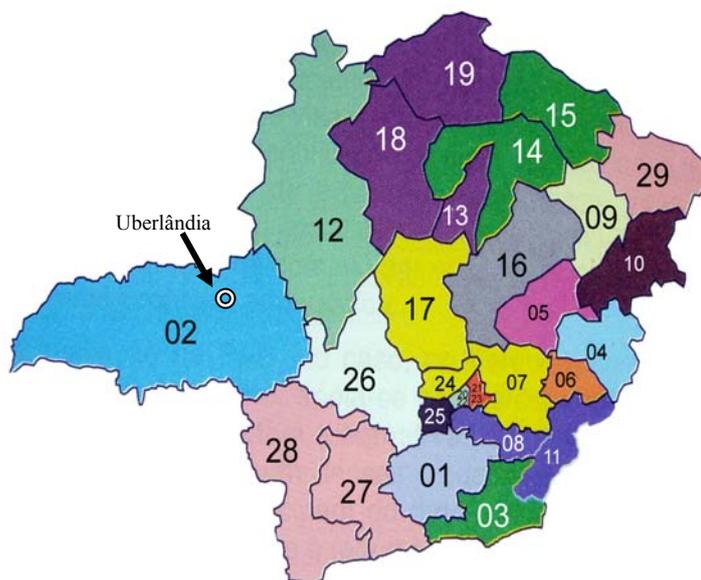
⁴⁶ Esses docentes recebem no *Veredas* a denominação de *professores cursistas*. Em sua candidatura ao processo seletivo comprovaram: que fizeram o curso normal de nível médio; estavam em atividade de regência de classe do 3º período da pré-escola (educação infantil) ou nos anos iniciais do ensino fundamental; tinham possibilidade de trabalhar mais sete anos nas escolas públicas, antes de pedir a aposentadoria contada a partir de 02/01/2002; não ter concluído nenhum curso superior de licenciatura em qualquer área do conhecimento.

⁴⁷ O PACI tem como finalidades, “promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado” em diversos países, por meio de tecnologias adequadas e com ênfase na EaD. Seu quadro de referência encontra-se nos documentos: Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação e Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior, produzidos no curso da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO em Paris, 1998 (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, 2002)

articuladas na Red Unitwin/UNESCO⁴⁸ de Universidades en Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA).

Para A.Martins (2007), Miranda (2003) e Salgado (2000) o *Veredas* vem sendo considerado um programa ousado em vários aspectos. Um deles é a parceria com 18 IES de Minas Gerais - denominadas de *Agência de Formação* ou AFOR - e oito núcleos menores localizados em municípios que favorecem o acesso dos cursistas sem se afastarem de suas atividades de docência. Tal parceria se deu com quatro universidades federais (UFJF; UFMG, UFV,UFU); duas universidades estaduais (UNIMONTES, UEMG-BH); sete instituições de ensino superior agregadas à Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); três universidades particulares; duas instituições isoladas de ensino superior, que assumiram todos os diversos municípios do interior mineiro, conforme mostra o mapa de zoneamento das AFORs na Figura 1.

Figura 1- Mapa de zoneamento dos pólos e sub-pólos das AFORs do *Veredas* - MG



⁴⁸ A Rede UNITWIN foi uma das respostas da UNESCO à problemática da educação superior na América Latina e no Caribe. Surgida em 1991, oferece apoio à criação e desenvolvimento de centros de excelência, de cátedras e redes cooperativas para o desenvolvimento de programas e projetos na área (UNESCO, 1998).

Legenda

	FUMEC - Universidade FUMEC (01)
	UFU - Universidade Federal de Uberlândia (2)
	UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora (3, 14 e 15)
	FAFIMA / FEM - Fundação Educacional de Machado (4)
	UEMG / FAFILE - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (5)
	UEMG / FAFIPA - Fundação de Ensino Superior de Passos (6)
	UNINCOR - Universidade Vale do Rio Doce de Três Corações (7, 17 e 24)
	UFV - Universidade Federal de Viçosa (8 e 11)
	FINOM - Faculdade do Noroeste de Minas (9)
	FENORD / FAFITO - Fundação Educacional Nordeste Mineiro (10)
	UEMG / FEPAM - Fundação Educacional de Patos de Minas (12)
	UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros (13, 18 e 19)
	UEMG / FAFIDIA - Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (16)
	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (20 e 22)
	UEMG BH - Universidade do Estado de Minas Gerais (21 e 23)
	UNIUBE - Universidade de Uberaba (25)
	UEMG / FUNEDI - Fundação Educacional de Divinópolis (26)
	UEMG / UNIS - Centro Universitário do Sul de Minas (27, 28 e 29)

FONTE: MINAS GERAIS. Mapa de localização dos pólos das AFORs do Veredas. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas. 2002.

A seleção dessas AFORs ocorreu por meio de Licitação Pública, atendendo aos critérios previamente estabelecidos, como por exemplo, o zoneamento do Estado, que foi organizado em áreas de atuação denominadas Pólos de Ensino. As AFORs selecionadas receberam autorização do Ministério da Educação, com base nos artigos 81 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para oferecer o Normal Superior ou licenciatura para o magistério dos anos iniciais do Ensino fundamental, no âmbito do *Veredas*. Pelo fato do consórcio envolver também as IES particulares, A.Martins (2007) entende que o governo de Minas vem financiando a formação dos seus professores também por meio da iniciativa privada.

Outra relevância do curso foi em relação à gestão consorciada do *Veredas* que visou uma atuação conjunta entre a educação superior e a educação básica, para a troca de experiências, discussão de problemas comuns e aperfeiçoamento do curso com vistas à melhoria da qualidade do ensino público no Estado (VEREDAS. MANUAL DA AFOR, 2002, p.19). Para a implantação do projeto foi criada pela Resolução 106/2001, uma Equipe de Coordenação⁴⁹ do *Veredas* subordinada ao Secretário de Estado da Educação de Minas

⁴⁹ Foram responsáveis pelo gerenciamento da primeira versão do projeto *Veredas* na SEE/MG, no período de 2002-2005: a) Governador do Estado de Minas Gerais: Itamar Augusto Cautiero Franco; b) Secretário de Estado da Educação: Murílio de Avellar Hingel; c) Sub-secretária de Desenvolvimento da Educação: Maria Stella Nascimento; d) Superintendente de Desenvolvimento de Recursos Humanos: Sérgio Rafael do Carmo; e) Diretor de Educação a Distância SEE-MG: Estevam de Toledo (GUIA GERAL, VEREDAS, 2002, p.11).

Gerais, que a presidiu, uma Equipe Consultiva de Ensino⁵⁰, constituída por profissionais que trabalharam na consultoria pedagógica, coordenação, planejamento, organização do curso e dos Guias de Ensino (ibid.).

O autor ressaltada ainda no *Veredas* a abrangência do curso em Minas e sua formulação centralizada pela Secretaria de Educação, destinado a formar 15.000 professores. A SEE-MG ofereceu em torno de 12.000 vagas para a rede estadual e 3.000 vagas para as redes municipais de ensino, para algumas prefeituras que também aderiram ao curso⁵¹. Por meio de processo seletivo vestibular⁵² comum a todas as AFORs, segundo Miranda (2003), foram aprovados 14.300 cursistas. Matricularam 14.196 estudantes, destes 14.024 concluíram o curso e a evasão de 172 alunos (0,8%) é considerada como mínima para um curso à distância.

Cada AFOR se responsabilizou pela formação acadêmica e a titulação mínima de 400 a máxima de 1800 professores cursistas. Esses cursistas foram acompanhados por 851 tutores, que assumiram uma turma de em torno de 15 cursistas durante todo o curso. Além disso, a autora enfatiza que o *Veredas* incorpora em sua proposta pedagógica, orientações inovadoras para a formação de professores à distância e em serviço, utiliza procedimentos formativos variados tais como atividades a distância, tutoria e atividades presenciais, material didático impresso e uso de algumas TICs. Propõe atividades que contemplam o esquema ação-reflexão-ação consideradas por seus idealizadores, como necessárias à formação inicial do novo intelectual - um professor cursista crítico, reflexivo e pesquisador. As mudanças

⁵⁰ *Equipe Consultiva de Ensino do Veredas*: a) Consultora Geral: Dr^a. Glaura Vasques de Miranda; b) Consultora da Área Pedagógica: Ms. Maria Umbelina Caiafa Salgado; c) Consultoras técnico-pedagógicas: Dr^a. Maria Antonieta Cunha; Prof^a. Maria José Vieira Feres; Ms. Maria Regina Godoy de Almeida; Dr^a. Sandra Azzi; d) Consultor da Área Administrativo-financeira: Sérgio de Mello Filho; e) Equipe de Apoio: Evandro Vieira Ribeiro; Gislane Aparecida da Conceição; Laís Silva Cisalpino; Maria Conceição Almeida de Carvalho; Rosane Maria Costa Souza; Vânia Daise Antunes (VEREDAS, GUIA GERAL, 2002, p.12).

⁵¹ O curso é monitorado, avaliado e financiado pela SEE-MG com recursos do salário educação, sendo a parcela relativa aos professores municipais coberta pela verba destinada a projetos comuns às redes estadual e municipais. Tornou-se necessário estabelecer parcerias com as Prefeituras Municipais para garantir que seus professores cursistas pudessem participar do curso. Foram assinados 695 convênios com Prefeituras de Minas Gerais (MIRANDA, 2003). Após o início do curso em fevereiro de 2002, cada cursista que se deslocava de seu município de exercício, para participar das atividades presenciais do *Veredas*, recebeu uma ajuda de custo no valor de R\$200,00 (duzentos reais), para indenizar despesas com deslocamento, alimentação e pernoite dos cursistas durante o módulo. Essa verba para ajuda de custo foi cancelada pelo governo mineiro a partir de março de 2004 (VEREDAS.MANUAL DA AFOR, 2002, p.29).

⁵² Os professores cursistas foram selecionados, a partir de um processo seletivo vestibular, unificado para todas as AFORs, realizado em 12 regiões do Estado, por meio de duas provas: a primeira, valendo 30 pontos, teve 30 questões de múltipla escolha, sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e redação (20 pontos). A segunda prova, no valor de 50 pontos, teve 50 questões de múltipla escolha, relativas aos conteúdos de Matemática, Geografia, História, Ciências e noções de Pedagogia, que tinham como referências alguns textos divulgados antes da prova (VEREDAS.MANUAL DA AFOR, 2002, p.29).

pretendidas visam formar o professor para rever a sua concepção de educação, de prática pedagógica e de profissionalismo na docência.

3.2 - Proposta pedagógica do *Veredas*: a formação do professor cursista

A análise dos documentos do *Veredas* indica que o curso considera as transformações vêm atingindo a identidade do professor e a prática pedagógica em decorrência de uma nova visão da educação e da profissão docente. Nesta perspectiva, a proposta pedagógica incentiva novas possibilidades de se reformular a prática pedagógica para as séries iniciais do ensino fundamental e para a escola, de forma a se instituir um novo sentido, mais compatível com os avanços científicos e tecnológicos que vêm impulsionando inúmeras mudanças na sociedade contemporânea.

O projeto prevê uma *formação inicial* que visa contribuir para as transformações sociais. Tem a identidade docente como eixo articulador de sua proposta pedagógica, contempla o encontro de diferentes contextos, como o da política e o da prática, que precisam ser reelaborados e reinterpretados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. A análise dos documentos indica concepções significativas que ressaltam a possibilidade de construção de novos parâmetros de identidade docente, propostas nas orientações pedagógicas do curso, nas diretrizes curriculares e nas competências atribuídas ao professor.

O projeto indica três dimensões formativas na direção da construção da identidade do profissional professor: "formar um profissional que domine seu instrumental de trabalho, formar um professor reflexivo, que seja capaz de analisar os problemas que enfrenta, ressignificando suas práticas e formar um professor-cidadão" (VEREDAS, PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.14). Pode-se identificar nestes objetivos, não apenas princípios epistemológicos, mas também uma tentativa de introdução de mudanças na subjetividade do professor, segundo novas abordagens educativas emergentes. A proposta é de uma *formação inicial* de professores que contribua para a superação de questões relacionadas à qualidade da formação docente para a educação infantil e as séries iniciais do ensino, tais como a "desvinculação conteúdo/ensino, a desarticulação teoria/prática e o desencontro formação/prática profissional" (ibid., p.15).

Deste ponto de vista, segundo o projeto do curso, cabe oferecer ao cursista, oportunidades de conhecer e "integrar os conteúdos curriculares desse nível educacional e compreender o seu modo de produção, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a conseguir uma adequada transposição didática" dos conhecimentos para a situação escolar. Ainda, espera-se que o professor domine o conjunto de elementos e saberes docentes

que fundamentem a própria prática, de modo a ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar atividades docentes e pedagógicas no processo de ensino, bem como utilizar com desembaraço a moderna tecnologia da informação (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.14).

Ao analisarmos estes princípios com base em Nóvoa (1995) e Zeichner (1993), enfatizamos que a articulação entre a teoria e a prática traz em si a possibilidade do professor desenvolver uma ‘práxis’ criadora a partir de ações que estimulem o pensar e o agir, tão importantes para a formação do educador. Nessa direção, o projeto pedagógico da formação inicial prevê a realização de encontros presenciais entre tutores e cursistas, com espaços de reflexão sobre a prática docente. Também, propõe trabalhos coletivos, planejamento de ações conjuntas, compartilhadas entre cursistas, tutores e outros profissionais da educação, discussão de vídeos, de dificuldades com a docência, os memoriais e monografias.

Ao consultarmos os dados colhidos nas sessões de observação e entrevistas com os sujeitos tutores verificamos que em alguns encontros presenciais entre tutores e cursistas foi possível perceber tais discussões críticas, reflexões sobre diferentes aspectos da prática pedagógica dos cursistas. Entretanto, os resultados indicaram que efetivamente, o curso e os tutores deixaram a desejar no que se refere à promoção do diálogo didático, da reflexão dos cursistas entre si, com os tutores e conteúdos, acerca da profissão docente, do campo de trabalho escolar, da prática na sala de aula, entre outros. Entendemos que este é um desafio que se coloca na formação em serviço, com vistas à reconstrução da identidade docente.

A proposta pedagógica enfatiza uma nova perspectiva do papel do professor que forma o cursista para ser um mediador pedagógico, que contempla a sua situação social, a sua trajetória escolar, suas experiências, valoriza seus saberes, num quadro de inclusão sociocultural. Deste modo, o projeto concebe a *educação* como um processo construtivo e permanente, que começa antes e se prolonga além da instituição escolar. A *escola* é o espaço de concretização das relações entre educação, sociedade e cidadania; cabe-lhe a articulação entre o ensino e as demandas sociais, com vistas a formar trabalhadores que possam se integrar no mundo de modo dinâmico e eficiente. Portanto, a escola, além de ser um espaço importante na formação inicial, é o *lócus da formação continuada em serviço*.

A *aprendizagem* é entendida como um processo dinâmico, interativo, ao mesmo tempo individualizador e socializador. O *conhecimento* produzido na escola é visto como encontro de diferentes saberes cotidianos, sociais, conceituais e leis científicas, elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas, contemplados nas diretrizes curriculares (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.25). A intervenção do cursista no ensino

fundamental é considerada, no plano do curso um elemento central, com vistas a mudar não apenas a sala de aula, a prática cotidiana do professor, mas ter uma influência efetiva sobre a escola e o sistema educacional:

A prática tem de ser o elemento central, desde o primeiro momento do curso, e se caracteriza por abranger experiências integradas na sala de aula, na escola e no próprio sistema educacional. Assim, é necessário que os programas de formação inicial em serviço incluam necessidades de intervenção na atividade cotidiana do professor em exercício, como parte integrante do próprio curso, contribuindo para que o processo de titulação tenha impacto efetivo sobre a escola fundamental (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, p. 26.)

Deste ponto de vista, a proposta pedagógica do *Veredas* propõe a realização do *Estágio Supervisionado* dos cursistas sob a orientação dos tutores, a articulação entre a AFOR e a escola de ensino fundamental, em busca de experiências integradas na sala de aula e entre as instituições envolvidas. A análise deste formato de estágio indica de um lado, a importância desta inovação para a prática de ensino e a formação docente em serviço. Ou seja, o cursista pode aproveitar as próprias experiências e ambiente de trabalho, os seus alunos durante o seu processo formativo e ao mesmo tempo receber orientações do tutor, de especialistas por meio dos materiais autoinstrucionais, sem afastar-se do trabalho. De outro lado, a análise aponta para a necessidade de propostas de formação inicial coerentes com as necessidades e características dos cursistas, as suas condições de trabalho, a origem e caracteres dos alunos, entre outros fatores. Além disto, que contempla espaços para a qualificação e formação contínua do tutor para orientar tal processo, como defende Marcelo Garcia (2001).

A *avaliação da aprendizagem* é concebida na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa, com ênfase na sua continuidade. Não obstante, a análise do processo avaliativo do curso indicou que a *avaliação somativa* do *Veredas* efetivada por meio de provas padronizadas e do CAU, emergem como uma "medida" tradicional do bom desempenho, da aprendizagem e da produtividade do estudante. Nesse caso as provas e similares não representam procedimentos avaliativos formativos, pois aqueles instrumentos não revelam diálogos, construção de conhecimentos e de significados. como esclarecem Kenski et al (2006).

De um lado, a análise da proposta de *avaliação formativa* indica que as transformações pretendidas, sugeridas e estimuladas na proposta pedagógica para a formação do cursista, no *Estágio Supervisionado*, no memorial e na monografia, podem levar o cursista a rever e refletir acerca de vários aspectos da própria prática. Também, podem incentivar o cursista a realizar modificações em sua atuação, a narrar e registrar a própria prática nos memoriais ao longo do curso. De outro lado, tais dispositivos são usados como instrumentos

de avaliação, como um dos requisitos para se conseguir a aprovação final. Tal fato parece contrário à ação educativa crítico-reflexiva do *Veredas*, bem como com a desejada autonomia do professor-cursista na gestão da própria aprendizagem e da prática pedagógica. Nesse sentido, alertam S.Oliveira (2007) e Kenski et al (2006) que a *avaliação somativa e formativa* vem sendo aplicada e discutida em reformas políticas de educação numa perspectiva progressista; criticam as políticas centradas no modelo tradicionalista, mas no fundo, enfatizam o desempenho docente e dos alunos numa visão conteudística e classificatória de avaliação fundamentada naquela abordagem.

A análise da proposta pedagógica do *Veredas* de formação inicial em serviço, indica que a transformação do profissional professor cursista pretendida no curso, não se reduz a de decisões políticas e práticas ou dimensões exteriores ao educando, mas significa a modificação de concepções socioculturais, de atitudes, de valores, de afetividade. Pretende-se transformar não apenas o que o professor sabe ou o que faz na sala de aula, mas sua identidade pessoal, seu modo de ser em relação a sua prática pedagógica. Tais mudanças não são superficiais; exigem o conhecimento dos saberes docentes, a consciência dos problemas vivenciados no ambiente educacional, a desconstrução de conceitos, atitudes e atuação, fazendo das fragilidades do processo, alavancas de transformação.

A análise dos documentos indica também, que o papel e as funções do professor-tutor são fundamentais na formação inicial dos cursistas. Nesse sentido, identificamos como uma lacuna do projeto pedagógico do *Veredas*, que não prevê ações concretas de formação dos tutores. Supomos que a EaD enquanto fato novo na educação, não possui profissionais com formação específica ou experiência na área para oferecer a formação inicial pretendida no curso. Daí a importância de espaços de autoformação; de ações da equipe técnica (membros da coordenação geral e local, por exemplo); do apoio de outros profissionais, que acompanhem de perto a implementação do curso para criar espaços formativos regulares, dar suporte (formação em serviço), fazer as correções necessárias no percurso. Também, pode-se empreender um trabalho de pesquisa-ação colaborativa e com propostas de formação contínua do professor-tutor, preparando-o ao longo do curso para o desempenho de seu papel e funções na tutoria.

Entretanto, ressaltamos que no projeto pedagógico do *Veredas* a "formação adequada dos formadores em geral e dos tutores em especial, de modo a garantir a eficácia do serviço de tutoria" (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.11) fica a cargo de cada AFOR, conforme determina o Manual do Tutor (2002, p.11). Deste modo, identificamos esta como sendo uma lacuna do programa, uma vez que ele não prevê e/ou determina ações efetivas para

que tal "formação adequada" dos tutores se concretize ao longo do curso. Sobretudo, por transferir para cada AFOR, a responsabilidade da capacitação, da qualificação, do suporte didático-pedagógico aos tutores, da assistência técnica, do planejamento, implantação, execução do curso, bem como das atividades de correção e de avaliação dos trabalhos dos cursistas.

3.3 - Proposta Curricular do *Veredas*

A elaboração da proposta curricular do *Veredas* para a formação superior de professores, baseou-se nos pressupostos apresentados no tópico anterior. Será focalizada aqui em três seções: a) as atividades de ensino e aprendizagem; b) os componentes curriculares; c) a estrutura e articulação dos componentes curriculares com a exemplificação do Módulo 1 do curso.

3.4.1 - Atividades de ensino e de aprendizagem

O curso *Veredas* iniciou em fevereiro de 2002 e encerrou no mês de julho de 2005, perfazendo um total de 3.200 horas, distribuídas em sete módulos (semestres), com duração de 16 semanas cada módulo. Atende aos requisitos legais relativos à formação superior de professores para a docência na educação básica, no país. O *Veredas* propõe um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem planejadas em consonância com as diretrizes explicitadas no projeto pedagógico, conforme as especificadas no Quadro 1.

QUADRO 1 - Estrutura das atividades de ensino-aprendizagem do *Veredas*

<i>Atividades</i>	Horas por módulo		Horas totais no curso	<i>Observações</i>
	Horas semanais	Total por módulo		
Atividades da Fase Presencial Intensiva ou [<i>Semana Presencial</i>]	-	40	280	Uma semana no início de cada semestre
Atividades Coletivas ou [<i>Encontros Presenciais Mensais</i>]	-	24	168	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades individuais à distância	10	160	1.120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada [<i>Estágio Supervisionado</i>]	10	150	1.050	15 semanas por módulo
Atividades de Avaliação do curso e do desempenho dos cursistas	-	8	56	Uma vez no final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	2:30	40	280	16 semanas por módulo
Monografia	2	32	246	16 semanas por semestre, mais 22 horas no Módulo 7
Total	24:30	454	3.200	$454 \times 7 = 3.178$ $3.178 + 22 \text{ (Monografia)} = 3.200$

FONTE: VEREDAS. Projeto Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Pode-se notar que o curso *Veredas* propõe a realização de um conjunto de

atividades de ensino e de aprendizagem autoinstrucionais a serem realizadas individualmente pelo cursista à distância. Também prevê *Atividades Presenciais Intensivas* (Semana Presencial), *Atividades Coletivas* (Encontros Presenciais Mensais), *Prática Pedagógica Orientada* (Estágio Supervisionado), atividades de avaliação do curso e da aprendizagem do estudante, incluindo-se como instrumentos avaliativos, prova semestral, CAU, elaboração do memorial e monografia.

Nesse sentido, a análise da proposta curricular do *Veredas* indica que ela é focada principalmente nas atividades autoinstrucionais dos cursistas à distância. Os encontros presenciais podem ser ressaltados como importantes possibilidades de ensino-aprendizagem, com diferentes tipos e formatos de atividades para a formação superior de professores, como defende S.Oliveira (2007). Entretanto, a análise indica que promover a formação inicial dos cursistas contando com alguns encontros presenciais pode ser muito pouco para atender às demandas de aprendizagem dos cursistas e do trabalho dos tutores. Seria importante se o projeto pedagógico contemplasse também, a mediação pedagógica numa perspectiva transformadora em encontros virtuais. Poderiam ser aproveitadas a flexibilidade e as potencialidades do uso das TICs, para favorecer a, a interação, o diálogo didático, a colaboração e o desenvolvimento da autonomia de tutores e de cursistas ao longo do processo educativo. Sobretudo, o uso das tecnologias como mais um espaço de formação continuada dos tutores ao longo do curso.

a) Atividades autoinstrucionais a distância

As *Atividades Individuais a Distância* ou *atividades autoinstrucionais*, são características do ensino e da educação a distância. Consistem em momentos de estudo e de aprendizagem autônoma dos cursistas, realizados individualmente à distância, totalizando 1.120 horas no curso.

No *Veredas*, conforme previsto no Projeto Pedagógico (2002, p.32), as *atividades autoinstrucionais*, concretizam-se por meio de leituras, estudos, exercícios e atividades dos *Guias de Estudo*, principal recurso para a realização das atividades de ensino à distância. Tais *atividades autoinstrucionais* são realizadas pelos cursistas à distância e são orientadas por um *Guia de Estudo* que sistematiza os componentes curriculares e os conteúdos do curso. Trazem também, exercícios e orientações de preparação para os estudos interdisciplinares e de integração dos conteúdos para os *Encontros Presenciais Mensais* e orientações para trabalhos na Internet (esses últimos não se efetivaram na AFOR UFU). A previsão é de que os cursistas dediquem pelo menos 24 horas por semana durante as 16 semanas de cada módulo, para a

leitura individual, os estudos e a realização das atividades propostas.

A análise da proposta curricular de ensino-aprendizagem concretizada por meio de *atividades autoinstrucionais* do Guia de Estudos indica por um lado, que a opção do programa pelo uso dos materiais impressos como recurso principal para a realização das atividades de ensino à distância, reitera uma estatística nacional de que, por motivos diversos, 84% dos cursos em EaD no Brasil, decidem por essa tecnologia na formação de seus estudantes (ABRAEAD, 2008). Entretanto, segundo Almeida (2003, 2005) a preferência por uma única mídia - nesse caso, apenas o material impresso - na formação de professores pode empobrecer a formação inicial e contínua em EaD. Acaba por limitar as oportunidades do cursista de utilizar e de se familiarizar com diferentes TIC. Alerta a autora que isso reduz as possibilidades de acesso, processamento, registro instantâneo e articulação das informações, bem como a revisão e a construção de conhecimento a partir da exploração que poderiam proporcionar, por exemplo, o computador, a Internet e outros recursos tecnológicos.

Ainda, segundo a autora, sem outros recursos de comunicação, o estudante pode se sentir abandonado e sozinho em seu aprendizado ao longo do curso, uma vez que são poucos os meios para receber à distância, as orientações do tutor, a resolução de suas dúvidas e dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, tornaram-se mínimas as chances da criação de redes de comunicação, que facilitassem a interação entre os participantes, que promovesse o diálogo, a discussão, a reflexão em conjunto. Também ficaram reduzidas a colaboração entre o grupo, a troca de experiências e a comunicação síncrona e assíncrona, tão importantes entre tutor e cursistas, vitais para o ensino e a aprendizagem como defendem Almeida (2003), Palloff e Pratt (2002), Harasim et al (1996) e outros.

Desse ponto de vista pode ser interessante acatar a orientação dos autores de que podemos ensinar e aprender em programas de formação docente em EaD, que incluam as novas formas de comunicação virtual. Em alguns momentos vale a pena e é necessário, o encontro físico entre tutores e cursistas. Em outros momentos, pode-se aprender muito se cada um estiver no seu espaço habitual, mas conectados com os tutores e colegas, em interação e troca constantes.

Outro aspecto que se ressalta na análise da proposta curricular relativa às *atividades autoinstrucionais* refere-se à relação entre o tempo total em torno de 24 horas semanais e a quantidade de tarefas previstas para serem executadas à distância pelo cursista (e também pelo tutor) nesse tempo. As sessões de observação, os depoimentos dos entrevistados indicaram serem excessivas as atividades para que ambos dessem conta da leitura do Guia de Estudo (em média 220 páginas), de esclarecerem dúvidas, de fazerem exercícios, de

elaborarem as atividades do estágio, do memorial e da monografia, entre outras atividades da tutoria. Em especial, se considerarmos que todos os tutores e cursistas participantes deste estudo, trabalham na docência pelo menos em um período do dia, além de desempenharem outros papéis e funções sociais.

Nessa direção, Palloff e Pratt, (2002, p.73) alertam que esse é ainda um desafio na EaD, mas que precisa ser considerado nas propostas pedagógicas de formação de professores, uma vez que geram sobrecarga de trabalho, tensão, problemas de saúde física e emocional nos envolvidos. Daí a importância dos idealizadores e coordenadores de cursos à distância, serem coerentes nesse sentido, buscar o equilíbrio entre o tempo previsto para os estudos, tarefas e a quantidades de atividades solicitadas aos tutores e aos cursistas.

b) Semana Presencial

A *Fase Presencial Intensiva* ou *Semana Presencial* consiste em um evento com duração de 40 horas nos meses de janeiro e de julho, no início de cada semestre letivo e totalizam 280 horas no curso. Abrange um período de cinco dias da semana (de segunda à sexta feira), de 8:00 às 12:00 e 14:00 às 18:00 horas, com duas horas para o almoço e intervalos de 15 minutos de manhã e à tarde. A participação do cursista na *Semana Presencial* é obrigatória e tem controle da frequência. Quanto aos tutores, o Manual do Tutor (2002, p.12) esclarece que "os tutores deverão participar integralmente das aulas da Fase Presencial que iniciam em cada módulo", considerada assim como uma etapa de capacitação, em

Tutores e cursistas podem participar juntamente com os coordenadores locais, do planejamento do evento, sugerir atividades acadêmicas e artísticas para a programação. Cada AFOR, em seu planejamento da *Semana Presencial* precisava levar em conta a articulação dos conteúdos das atividades relacionadas com os *Eixos Integradores* de cada módulo, considerando-se o seu caráter interdisciplinar, a articulação com todas as áreas temáticas do curso, bem como permitir a vivência da cultura universitária e o menor deslocamento possível do cursista.

O Manual da AFOR (2002, p.32) recomenda que cada agência formadora organize suas atividades e horários da *Semana Presencial*, resguardando a mesma data pré-definida pela SEE-MG para a realização concomitante em todo o Estado de Minas Gerais. As *Semanas Presenciais* são definidas como "espaços de interação do cursista com seus colegas, com os tutores e com a AFOR" (ibid.). Deste modo, eram organizadas no formato de um congresso acadêmico-científico, com uma programação básica sugerida pela SEE-MG: a) realização da prova semestral de encerramento do módulo anterior; b) abertura oficial; c) participação em

conferências, mesas redondas, painéis, oficinas temáticas, seminários de pesquisa; d) realização de atividades artísticas e da cultura contemporânea, destinadas ao enriquecimento do universo cultural dos cursistas; e) reunião entre tutores e cursistas de outras turmas para a introdução e apresentação de componentes curriculares; f) reunião entre tutores e suas turmas fixas para o planejamento, a organização do plano de trabalho do semestre letivo e a avaliação geral da formação superior em EaD; g) curso de informática.

Cabe ao tutor na *Semana Presencial*, apresentar os componentes curriculares para outras turmas que não a sua, ajudar os cursistas a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do cursista em seu campo de trabalho. Também, promover a reflexão sobre a prática e favorecer o compromisso com a educação e a qualidade escolar (ibid., p.38). Na mesma semana, o tutor coordena outro encontro com os seus cursistas para efetivar a avaliação do curso, da AFOR, do desempenho do tutor, do material instrucional, da programação e atividades da semana, além das demais que estão previstas para o semestre letivo. Nessa reunião, espera-se que sejam feitas, ainda pelos tutores, as orientações para a elaboração de planos de trabalho dos cursistas, acerto de agenda de reuniões, de visitas à escola para o estágio supervisionado, contatos programados.

A análise da proposta da *Semana Presencial* enquanto encontro de tutores e cursistas, estruturada semelhante a um congresso acadêmico indica que esse é um interessante espaço para a formação de tutores e de cursistas, além de parecer coerente com a proposta pedagógica do curso. Neste sentido, parece positiva a autonomia das AFORs que podem programar os eventos em conformidade com as necessidades de cada localidade. Assim podem ser planejadas diferentes atividades formativas, com múltiplas combinações de linguagens, de temáticas, de recursos educacionais, didáticos e tecnológicos, como sugerem Tori (2002), Tait & Mills (1999) para a construção de conhecimentos nas reuniões presenciais em EaD.

A análise do conjunto dos diversos eventos e atividades programados ao longo das *Semanas Presenciais* indica-os como ricas oportunidades de ensino, de aprendizagem, de autoformação, de formação inicial e contínua para todos os participantes. Sobretudo se organizados e conduzidos, contemplando atividades reflexivas, dinâmicas, colaborativas, interativas e significativas para os seus participantes e a sua formação. Também, é importante ressaltar enquanto um aspecto inovador na *Semana Presencial*, aqueles momentos destinados à *avaliação do curso pelos participantes*. Eles representam oportunidades de avaliação dos materiais instrucionais, da prática, das atitudes de tutores e cursistas, das questões administrativas, entre outros. Tudo isso pode fornecer subsídios periódicos para a promoção

de adequações, de realinhamentos e de (re)estruturação do curso em andamento, bem como poderia ser explorado e aproveitado como uma agenda de reunião e de formação dos tutores em serviço.

c) Encontros Presenciais Mensais

As *Atividades Coletivas* ou os *Encontros Presenciais Mensais* são momentos programados para três reuniões presenciais em cada semestre, entre os tutores e suas respectivas turmas de cursistas. Geralmente ocorrem no último sábado do mês, com duração de oito horas - das 8:00 às 17:00h, com intervalos para lanche e almoço, que totalizaram 168 horas no curso (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.33)

Em linhas gerais, este documento sugere para a reunião presencial mensal a seguinte programação e distribuição de tempo:

- Apresentação e debate sobre questões propostas pelo vídeo: 1 hora
- Apresentação e encaminhamento de solução das dificuldades surgidas na avaliação da unidade e na leitura e atividades propostas nos Guias de Estudo, ou desenvolvimento de atividades neles sugeridas: 1 hora e 30 minutos
- Planejamento Preliminar das Aulas: 1 hora e 30 minutos
- Oficina Integrada: 1 hora e 30 minutos
- Discussão sobre o Memorial: 1 hora
- Discussão sobre a Monografia: 1 hora
- Avaliação da reunião e planejamento da seguinte: 30 minutos.

Há flexibilidade nesse planejamento, para que o tutor trabalhe mais um ou outro item, que organize os encontros em função do andamento das atividades, das características e das necessidades do seu grupo de cursistas. Segundo a proposta curricular o *Encontro Presencial Mensal* é uma ocasião para o desdobramento das atividades individuais, de socialização das experiências, de reflexão sobre a prática, de discussão de questões de interesse comum, relativas ao curso e à escola, de planejamento preliminar das aulas dos cursistas. Além disso, é uma oportunidade de trabalho coletivo, participativo e de estudos interdisciplinares (VEREDAS. MANUAL DO TUTOR, 2002, p.22).

Cabe ao tutor, no *Encontro Presencial Mensal* criar espaços e atividades que visam quebrar o isolamento dos professores cursistas e promover situações sóciointerativas, significativas e reflexivas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos componentes curriculares, mas também, a criticidade, a criatividade e a reflexão sobre a própria prática. Assim convém ao tutor favorecer a participação, estimular o diálogo, o trabalho conjunto, sugerir caminhos, percorrer as equipes na realização dos trabalhos, incentivar a troca de ideias, de experiências, promover práticas interdisciplinares, apoiar e tranquilizar os cursistas no enfrentamento das dificuldades ao longo do curso (ibid., p.23). Ainda, apresentar e discutir as questões propostas pelo vídeo; resolver e/ou encaminhar as dificuldades surgidas no CAU,

nas leituras e atividades propostas nos Guias de Estudo; orientar a elaboração de planejamento preliminar de aulas que cada professor cursista desenvolveria com seus alunos no mês subsequente, como parte do *Estágio Supervisionado*; coordenar e desenvolver a oficina integrada; discutir, corrigir e orientar o processo de elaboração do memorial e da monografia e avaliar o encontro presencial e planejar o seguinte (ibid.).

A análise das atividades propostas para o *Encontro Presencial Mensal* do *Veredas* indica que esses momentos, são de extrema importância para o curso, para o aprendizado dos cursistas, a autoformação e a autonomia de tutores e de cursistas, além de contemplar a proposta pedagógica do *Veredas*. Tal encontro apresenta-se como uma possibilidade ímpar de se criar, aumentar e melhorar os vínculos do aluno com o curso, com o tutor e com os demais colegas no seu processo formativo como indicam S.Oliveira (2007), Harasim et al (2005) e Moran (2003, 1999).

Se conduzidos pelos tutores conforme os pressupostos que fundamentam a proposta pedagógica do curso, podem ser considerados ricos espaços presenciais de interação dos cursistas entre si, com o tutor e AFOR. Podem também representar oportunidades de discussões e reflexões sobre a própria prática, favorecer a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho individual e coletivo. Ainda, favorecer a compreensão e a aprendizagem de conceitos e teorias que compõem os componentes curriculares, esclarecer dúvidas, assim como a ampliar os horizontes pessoais e profissionais dos cursistas. Ressaltamos como positiva e uma inovação na formação de professores os momentos reservados para a *Avaliação da reunião e planejamento da seguinte* como oportunidade de tutores e cursistas avaliarem os trabalhos realizados. Também, para comentarem as atividades trabalhadas, o que funcionou ou não, os aspectos positivos e os negativos do encontro, do curso, da prática e das atitudes de tutores e cursistas. Assim, entendemos que esses são espaços que podem fornecer subsídios recorrentes para adequações, revisões, reorganização dos próximos encontros bem como poderia ainda, ser explorado e aproveitado um espaço de formação dos tutores em serviço.

d) Atividades de avaliação da aprendizagem dos cursistas

O processo de avaliação do desempenho e da aprendizagem dos cursistas é entendido no *Veredas*, como um processo somativo, diagnóstico, formativo e reflexivo, conforme esclarece o Manual de Avaliação (2004, p.11). A avaliação da aprendizagem era realizada ao longo de todo o curso, incorporando-se as atividades autoinstrucionais, individuais e coletivas, com a finalidade de verificação da aprendizagem dos cursistas, de

identificação de suas necessidades e à melhoria (regulação) do processo de ensino-aprendizagem.

O projeto pedagógico contempla instrumentos de *avaliação somativa* e de *avaliação formativa e reflexiva* do desempenho dos cursistas. A *avaliação somativa* se efetiva por meio de dois instrumentos: a *prova semestral*, realizada presencialmente na AFOR, sem consulta, no final de cada módulo, para verificar o desempenho do cursista nos componentes curriculares; e, o *Caderno de Avaliação da Unidade (CAU)*, com exercícios mensais, realizados com consulta.

A *avaliação formativa e reflexiva* se concretiza por meio das observações das atividades do *Estágio Supervisionado*, da análise e correção do *memorial* e da *monografia* e elaboração de um *portfólio*.

1) Prova semestral e CAU

A *prova semestral* e *CAU* são os instrumentos de avaliação de cunho formal e cumulativo, que atendem também, ao requisito legal de avaliação presencial da formação superior em EaD⁵³. De acordo com o Manual de Avaliação (2004, p.19), ambos são preparados por especialistas responsáveis pela elaboração dos componentes curriculares dos Guias de Estudos, sendo editados e distribuídos pela Equipe Coordenadora do curso, que os encaminham juntamente com as respectivas chaves de correção. Os tutores eram responsáveis pela correção e registro das notas das provas e *CAU* no Portal *Veredas*. A nota (0 a 100 pontos), de cada componente curricular era obtida a partir da média aritmética das notas obtidas nos quatro *CAU* do semestre mais a nota da prova semestral. A aprovação do cursista em cada semestre ocorria quando ele obtinha 50% dos 100 pontos da prova semestral de cada componente curricular. Os professores cursistas que não obtiveram o desempenho exigido tinham outras chances de recuperação em processo, recebendo o atendimento especial previsto no Sistema de Apoio à Aprendizagem.

Estes dispositivos de avaliação têm configuração e estrutura semelhantes. Ou seja, o conjunto de questões é de múltipla-escolha do tipo: marcar V para as questões verdadeiras ou F para as falsas; marcar a alternativa correta ou exceto...; a alternativa incorreta ou exceto...; assinalar C para as alternativas corretas e I para as incorretas; marcar a opção correta / incorreta; marcar a afirmação que *não* corresponde à uma idéia proposta; é correto / é incorreto afirmar que...; numerar de acordo, entre outras desses formatos.

⁵³ BRASIL.MEC. SEED.Decreto 5.622 de 19/12/2005, art. 4º.

Segundo o Manual de Avaliação (2004, p.19), a *prova semestral* tem 40 questões, distribuídas em oito exercícios para cada componente curricular do módulo. "Abrange as competências, processo e produtos predominantemente cognitivos ligados aos conteúdos dos vários componentes curriculares" do semestre letivo. Espera-se que "apesar de seu caráter, sobretudo somativo, a prova semestral ofereça um balanço geral do progresso feito pelos cursistas ao longo do módulo".

A aplicação da *prova semestral* ficava a cargo da própria AFOR-UFU, "nos dias e horários estabelecidos pelo Fórum das AFOR; para garantir o sigilo e a credibilidade do processo, as provas semestrais são realizadas simultaneamente em todo o Estado" (ibidem). As provas tinham quatro horas de duração e eram realizadas pelos cursistas de modo individual e sem consulta no primeiro dia da *Semana Presencial*, momento esse em que eram encerrados os estudos do semestre letivo anterior e iniciados os do próximo módulo.

O *Caderno de Avaliação da Unidade (CAU)*⁵⁴ é um encarte entregue pela AFOR aos cursistas ao final de cada unidade (4 semanas), com exercícios que abrangem os conteúdos estudados nos vários componentes curriculares de um Guia de Estudo. O cursista tinha prazo de uma semana para resolver com consulta os exercícios do *CAU*. Entregavam-no para as correções do tutor no *Encontro Presencial Mensal* e depois de corrigido e avaliado, era devolvido ao estudante na próxima reunião presencial.

O *CAU* é composto por 25 questões, sendo cinco para cada componente curricular; destas, três questões são de múltipla-escolha e duas de base semiestruturada. As duas questões semiestruturadas de cada componente curricular do *CAU* são do tipo, escrever algumas linhas concordando ou discordando de uma afirmativa; indicar o ponto do texto onde se nota determinada ideia; citar pontos positivos e pontos criticados de um documento; a importância de se trabalhar com determinado conceito; calcular; apontar fatores que contribuem para uma situação; citar exemplos; comentar a alternativa; explicar a frase de um autor, entre outros.

O Projeto Pedagógico (2002, p.28) determina que o processo avaliativo do *Veredas* contemple uma avaliação contínua e progressiva, que leve em conta o contexto do curso - o que se pretende, a quem se destina, como e com que materiais funciona, abrangendo todos os momentos do curso e subsidiando o atendimento às necessidades de cada cursista. A análise destes instrumentos de avaliação somativa indica que na forma como se apresentaram e se aplicaram a *prova* e o *CAU*, esses dispositivos foram incoerentes com os pressupostos teóricos e pedagógicos do *Veredas*. Entre outros aspectos, as questões propostas nas provas

⁵⁴ Disponibilizamos no CD-ROM que acompanha este trabalho, um exemplo do Caderno de Avaliação da Unidade (CAU) no ANEXO 1.

semestrais e CAU deixaram de avaliar conhecimentos e competências diversas, que efetivamente traduziam características do cursista preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; também não ofereciam critérios objetivos e formadores para a graduação do professor cursista em EaD. Parece que pouco contribuíram para o alcance dos objetivos do curso de "focalizar múltiplos aspectos do desempenho escolar e de ir além da aferição de conhecimento considerando as atitudes, os comportamentos", os esforços e o compromisso do cursista com o curso e com a transformação do trabalho e da prática docente (ibid.).

2) Estágio Supervisionado

A *Prática Pedagógica Orientada* ou *Estágio Supervisionado* inicialmente incluía conforme se registra no Quadro 1, dez horas semanais de atividades na sala de aula do próprio professor cursista, ao longo de 15 semanas, totalizando 150 horas em cada semestre e 1050 horas no curso, conforme determinado no Manual de Avaliação (2004, p.36). Os tutores da AFOR UFU constataram a impossibilidade de efetivação da visita à escola com tal carga horária prevista. Com o consentimento da coordenação, reduziram-na para 10 horas de visita, durante o semestre letivo, para que o tutor acompanhasse a prática dos cursistas pelo menos duas vezes no semestre, o que favoreceu a efetivação desta programação.

O Estágio Supervisionado era uma oportunidade do cursista articular sua prática e os conhecimentos teóricos desenvolvidos nos Guias de Estudo, resolver problemas cotidianos e levantar novas questões para a discussão teórica que se dá durante o *Encontro Presencial Mensal*. Segundo o Manual do Tutor (2002, p.18), a orientação, o acompanhamento e a avaliação do *Estágio Supervisionado* englobava dois momentos distintos sob a responsabilidade do tutor no *Veredas*.

O primeiro deles - o *Planejamento Preliminar das Aulas das Cursistas* (daqui em diante *Planejamento Preliminar*) era iniciado nos *Encontros Presenciais Mensais*, sob a coordenação do tutor. De acordo com o Manual de Avaliação (2004, p.36), o *Planejamento Preliminar* precisava contemplar os objetivos, os conteúdos, as atividades a serem desenvolvidas, o material didático e os procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

Assim, na ocasião do *Encontro Presencial Mensal*, eram discutidas em pequenos grupos e pré-planejadas algumas das atividades que cada cursista desenvolveria em sua sala de aula do ensino fundamental no mês seguinte. Como não era necessário detalhar todo o trabalho naquela reunião, isso continuava a ser feito à medida que os cursistas fossem dando suas aulas, iam adaptando o referido planejamento aos interesses e necessidades dos seus

alunos.

Nessa reunião, segundo determinações do Manual de Avaliação (2004, p.36), cabia ao tutor dar assistência aos cursistas, orientá-los na elaboração do *Planejamento Preliminar* durante o encontro presencial: auxiliar na definição das linhas gerais do plano de ensino a ser executado durante o mês; orientar as decisões relativas ao planejamento; estimular a incorporação dos conteúdos em sua prática e das atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos; incentivar a revisão de suas práticas, com base nas experiências e estudos desenvolvidos no *Veredas*; auxiliar na transposição dos conteúdos que estão aprendendo no curso para a situação e o nível dos alunos para os quais lecionam, quando for o caso.

O segundo momento - a *Prática Pedagógica Orientada*, que corresponde ao *Estágio Supervisionado*⁵⁵ dos cursos regulares presenciais, consistia na visita do tutor, agendada previamente, à escola onde o cursista atuava, pelo menos duas vezes no semestre (ibidem). Em princípio, o cursista iria colocar em prática o *Planejamento Preliminar* que seria observado e avaliado pelo tutor. Nesta visita, cabia ao tutor acompanhar a evolução e o aprimoramento da prática pedagógica das cursistas no ensino fundamental; verificar o que foi possível realizar do planejamento feito pelo cursista; identificar as dificuldades encontradas no desenvolvimento desse plano mensal; constatar coerências entre o plano e a prática efetiva na sala de aula; averiguar em que medida o curso está contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica do cursista nas diversas dimensões: escola, sala de aula, plano de trabalho, atividades de ensino, gestão da classe (VEREDAS. MANUAL DE AVALIAÇÃO, 2004, p. 37).

Durante as visitas, cabia ao tutor observar o espaço físico da escola e da sala de aula do cursista, o material utilizado, o processo de ensino-aprendizagem, a dinâmica da sala de aula. Após a aula, esperava-se que o tutor fizesse comentários, apreciações e avaliação direcionada, oportuna e esclarecedora ao cursista acerca dos resultados de suas observações da visita à escola e à sua sala de aula. Cabia-lhe listar os principais avanços e dificuldades do cursista, bem como dar sugestões que contribuíssem para melhoria da prática, dos equívocos, intensificasse os acertos, com vistas a motivar o cursista a transformar a própria prática (ibid., p.38).

Tutores e cursistas comprovaram as atividades realizadas por meio do preenchimento de formulários, fichas de registro, relatórios e atestado da diretoria da escola,

⁵⁵ No final deste trabalho, ver a Ficha de Avaliação do Estágio Supervisionado no ANEXO A.

que são arquivados na AFOR. Havia também, a elaboração pelo cursista, de um portfólio - pasta para receber os documentos do estágio (planejamento das aulas, registro da presença dos alunos, avaliação de cada aluno e outros que o cursista julgar necessário), além do relatório de estágio. Todos esses documentos precisavam conter: o nome do cursista; a escola, série ou ciclo, turno de ensino em que atuou no semestre; número de alunos; atividades desenvolvidas; informações sobre o cumprimento do número total de horas de prática pedagógica do semestre; informações sobre qualquer tipo de licença gozada pelo cursista e o tempo gasto com ela (ibid., p.42).

A análise deste formato e a estruturação do *Estágio Supervisionado do Veredas*, aponta para a valorização da prática docente do cursista articulada com a avaliação formativa. Indica a sua coerência com os fundamentos do projeto pedagógico, que prevê uma parte da avaliação da aprendizagem de cunho diagnóstica, reflexiva e contínua. Pode-se ressaltar como positiva, relevante, significativa, ousada e inovadora esta opção do *Veredas* pelo estágio do cursista em sua própria sala de aula e escola de ensino fundamental. Nesta atividade aproveita-se o próprio *locus* de trabalho do cursista, as experiências, o planejamento das aulas, a sua atuação e prática, com vistas à articulação entre teoria e prática e a aplicação dos componentes curriculares por meio de práticas interdisciplinares.

Esperava-se que tais experiências fossem mediadas por teorias pedagógicas e ao mesmo tempo, vinculadas ao diálogo com o tutor e com seus pares. Também, era oportunidade de desenvolver a reflexão na ação e sobre essa, a autonomia, a construção de conhecimento, entre outras competências e habilidades essenciais para a docência. Além disso, um espaço privilegiado de contato face-a-face e individual do tutor com o cursista. Esse encontro precisaria favorecer o estreitamento dos laços interpessoais, a interação, a troca de ideias e de experiências, a colaboração e a cooperação entre ambos, a exposição de dúvidas e dificuldades do cursista num diálogo franco com o seu tutor orientador.

A elaboração do *portfólio* permitiu ao cursista, arquivar diferentes instrumentos formativos e avaliativos, como suas anotações pessoais e dos alunos, as experiências de aula, os trabalhos e planos pontuais, bem como as conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, atividades e instrumentos de avaliação diversificados, entre outros. A análise desta proposta avaliativa indicou que o arquivo do planejamento, organização e atualização periódica das produções e sua revisão, parece ter fornecido alguns subsídios para o cursista ampliar seus conhecimentos, melhorar aspectos didático-metodológicos e pedagógicos de sua prática, à medida que novos conhecimentos foram construídos, concepção essa que coincide com o que propõem Fernando Hernández (2000, p. 166) e Pimentel (2007).

3) Memorial e Monografia

O Manual de Avaliação (2004, p.30) registra que a avaliação da *monografia* e do *memorial* está centrada no desenvolvimento do cursista, "com base em estudos interdisciplinares e experiências de integração do ensino e da pesquisa". Esperava-se que estes trabalhos fossem avaliados individualmente pelo tutor e discutidos coletivamente nos *Encontros Presenciais Mensais*, num tempo previsto de 60 minutos para a discussão de cada um. Os Guias de Estudo traziam sugestões para que tutores e cursistas explorassem e realizassem estas atividades, incentivando a apresentação de partes das monografias e dos memoriais de alguns cursistas durante esse tempo.

A *monografia* consiste num trabalho de investigação sobre um problema educacional da atualidade, escolhido e desenvolvido pelo próprio cursista, orientado pelo tutor desde o primeiro módulo e apresentado ao final do curso para dois tutores designados pela AFOR (ibid., p.29). A elaboração da *monografia* tem por objetivo ajudar o professor das séries iniciais do ensino fundamental a pesquisar, isto é, observar, refletir, tirar conclusões nas atividades profissionais. Enfim, desenvolver a capacidade de refletir e analisar "com rigor científico, os problemas e dificuldades do cotidiano de trabalho da escola ou da sua prática pedagógica, buscando formas de solucioná-los" (ibidem).

Uma das exigências do curso era de que a *monografia* fosse um trabalho com natureza, atributos e qualidade exigidos de uma investigação científica. Poderia ser uma pesquisa empírica do tipo documental, realizada por meio de documentos como leis, registros históricos, livros didáticos, etc. Ou então uma pesquisa de campo, ou ainda, poderia constituir um relato de experiência, desde que problematizasse a ação realizada, levantasse questões analíticas e não apenas se fizesse a descrição do que foi feito (ibid.,p.30).

Para tanto o Manual do Tutor, (2002, p.21) determina que em relação à *pesquisa*, é fundamental que os tutores conheçam bem os diferentes tipos e etapas do processo de investigação. Cabe-lhes orientar e acompanhar os cursistas desde a eleição de suas temáticas de pesquisa, metodologia, definição do problema a ser estudado, até o desenvolvimento e a conclusão dos trabalhos. Também, espera-se do tutor que faça a orientação e o acompanhamento da elaboração da *monografia*⁵⁶. Ou seja, ajudar o cursista a desenvolver o trabalho científico, dominar pelo menos os conceitos elementares e saber articulá-los, acompanhar e orientar a pesquisa dos cursistas, favorecer a produção de um documento que correspondesse às exigências da avaliação final. Espera-se que o tutor privilegie o processo de

⁵⁶ No final deste trabalho ver a Ficha de Avaliação da Monografia no ANEXO B.

elaboração do trabalho, considere e incentive o crescimento gradual do cursista em cada semestre.

O *memorial*⁵⁷ foi definido pelo Manual do Tutor (2002, p.34), como um "depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando em particular, a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em perspectiva interdisciplinar". Desse modo, a narrativa da própria experiência do cursista deveria apresentar características tais como, voltar-se para sua história pessoal e profissional, as suas experiências positivas ou negativas acumuladas ao longo dos anos, ultrapassando o senso comum e fazendo análise crítica de sua experiência. Também no *memorial*, considerar a ocorrência das falhas, paradas, mudanças de rumo, num contínuo processo de ação-reflexão-ação, procurando descobrir novos significados para seu trabalho com a educação. Compreender que o *memorial* "é um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor cursista registra ideias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso" à luz dos conhecimentos teóricos focalizados nos diferentes componentes curriculares. (VEREDAS. MANUAL DE AVALIAÇÃO, 2004, p. 22).

Espera-se do tutor, segundo este manual, uma ação decisiva no sentido de ajudar seus orientandos a vencerem suas dificuldades com o memorial, um tipo de trabalho acadêmico pouco conhecido dos cursistas. Também, orientar sua produção, redação dos textos, fazer a adequação da linguagem escrita, a organização do texto, as correções linguísticas, a reflexão e a organização das ideias. Cabia-lhe incentivar o cursista a expor-se e expressar emoções, dúvidas, pontos de vista, apresentar críticas, falar das fragilidades, dar visibilidade ao passado, apropriar-se do conhecimento para descobrir caminhos e perspectivas para o futuro. Ainda, discutir o processo vivenciado, trocar experiências, sanar as dúvidas, clarear idéias, reunir pontos importantes para a análise e a reflexão teórica que serão aprofundadas com o avanço curso.

A análise da proposta curricular do *Veredas* de elaboração da *monografia* e do *memorial* enquanto instrumentos de avaliação formativa e reflexiva, indica que esses trabalhos mostram-se coerentes com os pressupostos de cunho progressista e transformador do programa em foco. Nessa direção, tais atividades podem ser ressaltadas na formação de professores, por favorecer o desenvolvimento da autonomia, da autogestão do processo ensino-aprendizagem, de competências científicas e acadêmicas para a elaboração de atividades investigativas, reflexivas, críticas, cooperativas e colaborativas, conforme

⁵⁷ No final deste trabalho, ver a Ficha de Avaliação do Memorial no ANEXO C.

defendem Palloff e Pratt (2002), Harasim et al (1999) Collins e Berge (1996).

Tanto a *monografia* como o *memorial* são exercícios que podem possibilitar ao tutor e ao cursista promover estudos e práticas interdisciplinares. Também, integrar ensino e pesquisa, favorecer a reflexão sobre a ação num movimento constante de pensar a própria prática, bem como de valorizar os pontos fortes do processo educativo, as conquistas e reforçar os acertos. Ainda, tais trabalhos podem ser vistos como espaços para corrigir falhas, identificar o que não funcionou bem, o que faltou, o que precisa mudar e melhorar na docência, quais foram as dificuldades encontradas e o que fazer para superá-las. Por sua natureza, tais documentos podem evidenciar conhecimentos que foram sendo construídos ao longo do percurso, quais os procedimentos que foram utilizados na aprendizagem, os esforços, o compromisso de quem os elabora, num processo contínuo, global, formativo e reflexivo.

3.4.2 - Componentes Curriculares

A partir das diretrizes explicitadas anteriormente, a matriz curricular da formação superior de professores foi organizada em três grandes blocos que compreendem: a) Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental; b) Núcleo de Conteúdos Pedagógicos; c) Núcleo de Integração. A matriz curricular é apresentada a seguir no Quadro 2, permitindo uma visão de conjunto desses núcleos, de suas áreas e de seus componentes curriculares.



GOVERNO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação
Superintendência de Finanças
Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação
"Veredas - Formação Superior de Professores"

QUADRO 2 - Matriz Curricular do Veredas

MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS - CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES									
MÓDULO S	NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL			NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS			NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO		
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE	MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	EIXO INTEGRADOR IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA	TÓPICOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA
1	Linguagem		Matemática I	Antropologia e Educação	Sociologia da Educação	Sistema Educacional no Brasil	Educação Família e Sociedade	O campo da Educação e da Pedagogia	Informática I
2	Língua Portuguesa I		Matemática II	Economia e Educação	Política e Educação	Política Educacional no Brasil	Escola Sociedade e Cidadania	Ciência Realidade Fontes da Pesquisa em Educação	Literatura
3	Língua Portuguesa II	História e Geografia I	Matemática III	História da Educação		Currículo	Escola: Campo da Prática Pedagógica	Definição de um Problema Pesquisa Pedagógica	Informática II
4	Arte-Educação	História e Geografia II	Ciências da Natureza I	Psicologia Social		Gestão Democrática da Escola	Dimensão Institucional e PPP da Escola	Metodologia da Pesquisa: abordagem Qualitativa	Teatro e Cinema
5	Alfabetização e Letramento	História e Geografia III	Ciências da Natureza II	Psicologia da Educação I		Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	Organização do Trabalho Escolar	Metodologia da Pesquisa: abordagem Quantitativa	Artes Plásticas
6	Educação Corporal	História e Geografia IV	Ciências da Natureza III	Psicologia da Educação II		Planejamento e Avaliação, Ensino e Aprendizagem	Dinâmica Psicossocial da Classe	Oficinas de Monografias I	Música e Dança
7	Projetos Interdisciplinares I, II e III		Componente Eletivo	Filosofia da Educação		Ação Docente e Sala de Aula	Especificidade do Trabalho Docente	Oficinas de Monografias II	Rádio e Televisão

FONTE: SEE/MG. Veredas - Formação Superior de Professores. Projeto Pedagógico. Belo Horizonte, 2002, p.40.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2002, p.35), o *Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental* é formado por conteúdos que constituem parte do conhecimento técnico específico trabalhado nas séries iniciais do ensino fundamental⁵⁸. Este núcleo engloba três grandes áreas de conhecimento, com os respectivos *componentes curriculares*:

- 1) Linguagens e Códigos: Linguagem, Língua Portuguesa I e II, Arte-Educação, Alfabetização e Letramento, Educação Corporal.
- 2) Identidade Cultural e Sociedade: História e Geografia I, II, III e IV.
- 3) Matemática e Ciências: Matemática I, II e III; Ciências da Natureza I, II e III.

O *Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental* completa-se com os *componentes curriculares* Projetos Interdisciplinares I, II e III, que tratam da articulação das diferentes disciplinas em projetos integrados de estudo, que os cursistas poderiam desenvolver com os seus alunos. Como já foi dito na proposta pedagógica, cabe destacar em todos os conteúdos disciplinares, as experiências culturais dos alunos, que constituem o ponto de partida do ensino dos conteúdos específicos. Busca-se criar condições para que os professores cursistas aprendam a lidar com a diversidade cultural, a valorizá-la e fazer a transposição didática dos conteúdos, da metodologia de ensino mais adequada às características dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, procura-se articular a educação escolar com a vida cotidiana, enfatizando o ensino contextualizado dos conteúdos, tornando-os significativos para o aluno da escola fundamental

O *Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos* possui duas vertentes complementares, que é desdobrado em duas áreas, com seus respectivos *componentes curriculares*:

- 1) Fundamentos da Educação: Antropologia e Educação, Sociologia da Educação, Economia e Educação, Política e Educação, História da Educação I e II, Psicologia Social, Psicologia da Educação I e II, Filosofia da Educação.
- 2) Organização do Trabalho Pedagógico: Sistema Educacional no Brasil, Política Educacional no Brasil, Currículo, Gestão Democrática da Escola, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar, Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem, Ação docente e Sala de Aula (ibidem).

As disciplinas da área de Fundamentos da Educação correspondem às ciências humanas e sociais necessárias à compreensão do contexto da sociedade brasileira e da educação básica, do caráter institucional da escola, das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como da identidade profissional do professor. Têm por objetivo, privilegiar a reflexão sobre a prática pedagógica,

⁵⁸Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental. Parecer CNE/CEB04/1998 e Resolução CNE/CEB 02/1998.

de modo que o professor cursista pudesse ressignificar a própria formação e prática, no processo de ação-reflexão-ação (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.36).

A área de Organização do Trabalho Pedagógico abrange um conjunto de disciplinas que articulam teorias educacionais e práticas pedagógicas. Têm por objetivo, a construção em cada nível - sistema educacional, escola e sala de aula - de propostas político-pedagógicas adequadas ao contexto social, às características dos alunos e à dimensão cidadã da identidade do professor (ibid.p.37).

O *Núcleo de Integração* compreende espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar, para a ampliação do universo cultural do cursista e para a articulação entre teoria e prática do professor cursista. Assim, inclui: (a) o Eixo Integrador - Identidade Profissional do Professor; (b) Seminários de Ensino e Pesquisa; e (c) Cultura Contemporânea.

Em cada módulo, o *Eixo Integrador* “desdobra-se em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que articula todas as áreas temáticas, ajudando a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho”, conforme o Projeto Pedagógico (2002, p.38). Favorece a reflexão sobre a ação, o compromisso com a educação e a construção do sucesso escolar.

Os temas do *Eixo Integrador*, tratados nos sete módulos foram: a) Educação, Família e Sociedade; b) Escola, Sociedade e Cidadania; c) Escola: Campo da Prática Pedagógica; d) Dimensão Institucional e Projeto Político-Pedagógico da Escola; e) Organização do Trabalho Escolar; f) Dinâmica Psicossocial da Classe; g) Especificidade do Trabalho Docente (ibidem)

Como se pode perceber pela análise da matriz curricular, no Quadro 2, a definição dos temas propostos para o *Eixo Integrador*, baseia-se no critério de especificação crescente do esquema ação-reflexão-ação ressignificada e aperfeiçoada. Parte da sociedade e do sistema educacional brasileiro para chegar à escola e à sala de aula. Essa relação não pode ser linear, sendo importante que, em cada módulo, o professor cursista retomar os níveis anteriores, procedendo a nova integração no *memorial*.

O segundo componente do *Núcleo Integrador* são os *Seminários de Ensino e Pesquisa*. Têm como objetivo promover a articulação entre teoria e prática, de modo a fundamentar os trabalhos de pesquisa e de inovação educacional gerando condições para a elaboração da *monografia* (ibidem,p.39).

Como se vê no Quadro 2, a matriz curricular contempla Os *Seminários de Ensino e Pesquisa*, que tiveram os temas: a) O Campo da Educação e da Pedagogia; b) Ciência e Realidade: Fontes da Pesquisa em Educação; c) Definição de um Problema de Pesquisa Pedagógica; d) Metodologia da

Pesquisa: Abordagem Qualitativa; e) Metodologia da Pesquisa: Abordagem Quantitativa; f) Oficinas de Monografia I; g) Oficinas de Monografia II.

A finalidade destes seminários foi promover a articulação entre teoria e prática pedagógica, de modo a fundamentar a realização de trabalhos de pesquisa e de inovação educacional. E, especialmente, fazer a preparação para a monografia, que constitui um dos instrumentos de avaliação do desempenho do professor cursista.

Finalmente, os *Tópicos de Cultura Contemporânea* "destinam-se a ampliar os horizontes dos professores cursistas e a estimulá-los a uma permanente participação em eventos educacionais e culturais", de acordo com o Projeto Pedagógico (2002, p.39). Os *Tópicos de Cultura Contemporânea* tiveram inserção nos sete módulos do *Vereda*. Foram programados pela AFOR e tutores nas Semanas Presenciais e incorporaram o debate de questões relevantes do momento, a fruição de eventos artísticos educacionais e culturais relacionados com a Informática, Literatura, Cinema e Teatro, Artes Plásticas, Música e Dança, Rádio e Televisão.

3.4.3 - Caracterização dos Módulos do *Veredas*

Nesse tópico, apresentamos um panorama geral de como se articularam⁵⁹ os *componentes curriculares* em cada módulo do *Veredas*, da forma como determina o Projeto Pedagógico (2002, pp.41-60).

No **Módulo 1**, o currículo inclui os seguintes componentes curriculares: Linguagem e Matemática I, do *Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental*; Antropologia e Educação e Sociologia da Educação, da área de *Fundamentos da Educação* e Sistema Educacional no Brasil, da área de *Organização do Trabalho Pedagógico*.

No **Módulo 2**, dá-se continuidade ao estudo do *Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental* com os componentes curriculares da Língua Portuguesa I e Matemática II. Na área de *Fundamentos da Educação*, estuda-se Economia e Educação e Ciências Políticas e Educação, enquanto a área de *Organização do Trabalho Pedagógico* focaliza a Política Educacional no Brasil. Nesta etapa, o foco dos estudos dirige-se para os sistemas escolares, procurando explicitar, nos diferentes componentes curriculares, os elementos que distinguem a escola de outras entidades como a família, a igreja, a comunidade, o sindicato etc. com as quais ela compartilha a missão de educar.

⁵⁹ Disponibilizamos no CD-ROM, que acompanha este trabalho, um exemplo que aprofunda a articulação dos *componentes curriculares* e seus conteúdos no **Módulo 1** do curso no ANEXO 2.

No **Módulo 3**, o *Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental* inclui três componentes: Língua Portuguesa II, Matemática III e História e Geografia I. Na área de *Fundamentos da Educação*, os estudos prosseguem na ótica da História da Educação, enquanto a *Organização do Trabalho Pedagógico* se apresenta como Currículo. Articulando esses componentes, o *Núcleo de Integração* focaliza a escola como campo da prática pedagógica e a questão dos temas de pesquisa pedagógica e educacional.

No **Módulo 4**, o *Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental* inclui os componentes Arte-Educação, História e Geografia II e Ciências da Natureza I. No *Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos*, a Psicologia Social incorpora novas dimensões aos *Fundamentos da Educação* e o tema da Gestão Democrática da Escola avança na linha da *Organização do Trabalho Pedagógico*. Os conteúdos dessas componentes, apresentados a seguir, organizam-se em torno do *Eixo Integrador*: Dimensão Institucional e Projeto Político-Pedagógico da Escola.

O **Módulo 5** inclui três componentes do *Núcleo de Conteúdos do Ensino fundamental*, Alfabetização e Letramento, Geografia I e Ciências da Natureza II, uma de *Fundamentos da Educação* - Psicologia da Educação I e uma de *Organização do Trabalho Pedagógico*, Bases Pedagógicas do trabalho Escolar. O *Eixo Integrador* desses componentes é a Organização do Ensino e do Trabalho Escolar, que se articula também com a abordagem quantitativa da pesquisa pedagógica.

No **Módulo 6**, com os componentes Educação Corporal, Geografia II e Ciências da Natureza III, completa-se a revisão do *Núcleo dos Conteúdos do Ensino fundamental*. Na área de *Fundamentos da Educação*, prosseguem os estudos de Psicologia, e na de *Organização do Trabalho Pedagógico* trata-se o Planejamento e a Avaliação do Ensino e da Aprendizagem.

No **Módulo 7**, faz-se um movimento de síntese dos estudos anteriores e abre-se espaços para sua organização mais personalizada e adequada aos interesses de cada professor cursista. Assim, as áreas de conhecimento do ensino fundamental são tratadas como Projetos Interdisciplinares I, II e III, dando diferentes alternativas à elaboração de propostas orientadas para a prática real do professor cursista, na escola e na sala de aula (ibid., p.58). Ao mesmo tempo, são oferecidos três *componentes curriculares eletivos*, que integram as áreas de conhecimentos do ensino fundamental e de Fundamentos da Educação: (a) Pressupostos e Fundamentos da Educação Infantil; (b) Pressupostos e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; (c) Pressupostos e Fundamentos da Educação do Portador de Necessidades Especiais. As perspectivas dos cursistas podem abrir-se pelo debate de temas da atualidade com potencial para integração interdisciplinar e teórico/prática dos conteúdos e vivências do curso.

3.4 - Sistemas Integrantes do Veredas

Para a implementação do curso em cada AFOR, foram previstos cinco *Sistemas Integrantes*, que articulados entre si visam garantir a operacionalização da formação superior de professores. Foram eles: Sistema Operacional, Sistema Instrucional, Sistema de Tutoria, Sistema de Monitoramento e Avaliação e o Sistema de Comunicação e Informação.

O *Sistema Operacional* abrange as providências de cada AFOR para viabilizar a realização das atividades previstas, como: a organização da própria AFOR ao longo do curso; a parceria com Prefeituras Municipais; o processo seletivo dos professores cursistas e dos tutores e a capacitação desses; distribuição dos materiais do curso; planejamento e coordenação das atividades presenciais e coletivas; a operacionalização das atividades de avaliação; organização o funcionamento do Fórum das AFORs e a administração dos aspectos financeiros do curso.

O *Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho* abrange as providências quanto ao aperfeiçoamento do projeto, seu funcionamento regular, promove a avaliação da qualidade da formação superior de professores em EaD e coordena o fluxo das atividades de verificação da aprendizagem dos cursistas.

O *Sistema de Comunicação e Informação* viabiliza o funcionamento do sistema de tutoria, fornece os meios para os contatos entre as diferentes categorias de participantes do Veredas. Agiliza o fluxo das informações para o trabalho das AFORs e a coordenação estadual por meio da *Central de Atendimento (SEE-MG) e Núcleos de Atendimento da AFOR*, atendendo às consultas, reclamações, críticas, elogios e sugestões, que podiam ser encaminhadas via telefone, e-mail, fax ou correio. Também cabe a este sistema coordenar o acesso ao *Portal Veredas* via na Internet [<http://www.veredas.mg.gov.br/>]. Destina-se a prestar serviços de comunicação interna e externa, disponibilizar informações gerais sobre o curso, os componentes curriculares, correio eletrônico para contatos com a secretaria e participantes, bases de dados pessoais dos tutores e cursistas (com restrições) e alguns *links* com as AFORs, SEE-MG e outros selecionados.

O *Sistema Instrucional* engloba todo o material didático e instrucional necessário para operacionalização do currículo do curso, ou seja: os Guias de Estudo, os manuais de funcionamento e orientação curricular, metodológica e pedagógica, os vídeos, os cadernos de avaliação da unidade destinados aos participantes do curso. Alguns desses materiais podem ser conferidos nas ilustrações da Figura 2.

FIGURA 2: Materiais Instrucionais que compõem o Sistema Instrucional do *Veredas*

FONTE: SEE-MG. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do *Veredas*. Belo Horizonte (2004). [Por ordem: Guias de Estudo, Manuais de orientação dos participantes, vídeos pedagógicos, CAU.]

O material instrucional do *Veredas* é produzido e distribuído aos participantes do curso pela SEE-MG, por meio de cada AFOR. Podem ser assim especificados:

- 01 *Projeto Pedagógico* (70 páginas): apresenta as características gerais do *Veredas*, os objetivos, a justificativa, o contexto da formação superior de professores, a proposta pedagógica, seus fundamentos, a natureza do fazer docente, diretrizes e a proposta curricular, como a articulação dos componentes curriculares do curso.
- 01 *Manual da Agência de Formação* (69 páginas): contém informações e orientações gerais para as AFORs acerca de seus objetivos, funções e competências para a implementação do projeto pedagógico. Esclarece acerca da estrutura e funcionamento do curso, da gestão consorciada, dos objetivos, funções, competências de cada sistema integrante do *Veredas*, os direitos e deveres do professor cursista.
- 01 *Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas* (61 páginas): apresenta os objetivos da avaliação, os conceitos básicos, a avaliação em EaD, a avaliação do desempenho do cursista, dos componentes curriculares (prova e CAU), do memorial, da monografia, do estágio supervisionado, das habilidades e competências para o uso da informática, o processo de recuperação e os registros acadêmicos a serem feitos pelo tutor.
- 01 *Manual do Tutor* (35 páginas): contém informações e determinações acerca das modalidades de tutoria, do papel do tutor na EaD, das características do tutor, suas funções, atribuições, participação e atuação junto aos cursistas na mediação pedagógica, orientação acadêmica, acompanhamento, comunicação e avaliação das atividades autoinstrucionais, individuais e coletivas durante em todos os momentos do *Veredas*.
- 01 *Guia Geral* (60 páginas): material elaborado para os cursistas e contém informações gerais, sobre o projeto pedagógico, a proposta curricular e administrativa do curso, esclarece acerca do papel e funções do tutor. Também traz orientações gerais para a realização das atividades de estudo autoinstrucionais à distância,

os trabalhos a serem desenvolvidos nos encontros presenciais com os tutores, a avaliação da aprendizagem, os direitos e deveres do cursista e a informática no *Veredas*.

- *28 Guias de Estudo* (em média 220 páginas cada exemplar): material impresso distribuído em quatro volumes por semestre letivo e cada unidade de estudo corresponde a quatro semanas. O *Guia de Estudo* é a principal tecnologia disponibilizada ao cursista do *Veredas* para a concretização das propostas pedagógica e curricular do curso, a serem realizadas individualmente pelo estudante à distância. Assim, segundo o Projeto Pedagógico (2002, p.32) cada *Guia de Estudo* é composto por: a) textos de autores clássicos, textos escritos especificamente para os componentes curriculares do *Veredas*, produzidos por professores da educação superior, com nível de Doutorado e Mestrado, experiência e publicações na área específica; b) outras indicações de leitura e roteiros para o estudo dos textos, a discussão sobre os vídeos; c) atividades, exercícios e experiências relativas aos textos básicos; d) orientações para trabalhos na Internet e para a participação em teleconferências [Essas atividades do tópico d não se concretizaram na AFOR UFU].
- *Encartes avulsos*: contendo textos e exercícios complementares aos Guias de Estudo.
- *09 fitas de vídeo*: com 18 temas de até 30 minutos cada, focalizando principalmente, o desdobramento do Eixo Integrador em cada unidade; são apresentados e discutidos durante os *Encontros Presenciais Mensais* e visam resumir e articular os diversos componentes curriculares trabalhados no curso, assim com oferecem elementos para a reflexão sobre a prática pedagógica.
- *02 Guias de Atividades Culturais* (90 páginas cada): contém textos de esclarecimento e orientação acerca das atividades artístico-culturais a serem desenvolvidas pelas AFORs durante o curso. Estes guias fazem a descrição de diferentes manifestações culturais entre elas: cinema, teatro, televisão, rádio, música, dança e literatura. Têm o objetivo de ampliar o universo cultural dos cursistas e fornecer elementos que permitam a transposição didática dessas atividades para as escolas e salas de aula do ensino fundamental.

O *Sistema de Tutoria* prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do curso e sua contínua capacitação. Para isso, segundo o Projeto Pedagógico (2002, p.61), este sistema inclui atividades de: a) planejamento do esquema de tutoria e trabalho dos tutores em todos os momentos presenciais e à distância; b) acompanhamento e orientação das atividades autoinstrucionais e individuais dos cursistas à distância; c) planejamento e preparação de atividades de recuperação da aprendizagem dos cursistas; d) elaboração dos materiais de apoio à atuação dos participantes do projeto; e) planejamento do treinamento dos tutores; f) apoio e acompanhamento do trabalho dos tutores em todas as suas atividades, funções e atribuições na tutoria.

3.4.1 - A importância do tutor no *Veredas*

Para alcançar um público-alvo de 14.196 professores em todo o Estado de Minas Gerais a presença do profissional tutor foi necessária como um mediador de todo o processo de ensino-aprendizagem, conforme o Projeto Pedagógico (2002, p.62). Considerando o papel

que iria desempenhar e de acordo com o referido documento, poderia se candidatar a tutor:

- Professor da própria AFOR, com curso de Pedagogia ou Licenciatura em disciplinas do Ensino fundamental, com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, em exercício, ou aposentado ainda atuante na área de educação;
- Professor da rede pública de ensino, desde que tivesse graduação em cursos de Pedagogia ou licenciatura nas disciplinas do ensino fundamental e curso de pós-graduação *lato sensu* ou experiência equivalente;
- Aluno de mestrado e doutorado da própria AFOR, desde que comprovasse experiência em anos iniciais do ensino fundamental.

Nestes requisitos, contemplou-se que o tutor fosse um profissional professor, com vistas a aproveitar seus conhecimentos e experiências da docência e da formação de professores presencial, para a tutoria em EaD. Esperou-se que com tais exigências o tutor pudesse articular os conteúdos, promover a interação, o diálogo, a mediação pedagógica, a orientação acadêmica e a avaliação da aprendizagem dos cursistas em EaD.

Segundo Salgado (2003), a SEE-MG contratou 851 tutores que foram distribuídos em todo o território de Minas Gerais. Deste total, 33 tutores eram doutores (4%), 139 eram mestres (16%), 514 tinham cursos de especialização (60%) em diversificadas áreas e 165 tinham cursos de graduação (20%) em Pedagogia ou cursos de licenciatura. Tais resultados indicam que a tutoria do *Veredas* contou com um número pouco representativo de doutores e mestres, que juntos somaram 20% do universo de formadores. A maioria dos tutores (60%) foi formada por especialistas e os demais, que representaram 20% dos tutores eram graduados.

Os tutores formaram um grupo interdisciplinar com habilitações e licenciaturas em: Pedagogia, Psicologia Letras, Matemática, História, Biologia, Geografia, Filosofia, Educação Física, Ciências Sociais, entre outras. Entendemos como positiva tal diversidade de formação inicial, que poderia ser aproveitada de modo a permitir um amplo diálogo entre os tutores das várias áreas do conhecimento. Ou seja, cada um, conforme a experiência e a formação profissional, poderia dar ao grupo, subsídios relacionados à sua área, estimulando-se também, trabalho em equipe e colaborativo.

A análise das estatísticas, trazem à tona um dos desafios da EaD em relação ao formador de professores. Conforme verificaram Blum (2004) e Belloni (2003), constata-se no Brasil, a ausência de uma formação específica do tutor e do professor-tutor e que ainda hoje, são poucos os cursos que têm sido ministrados para a formação do profissional tutor e do professor-tutor, habilitando-os para o ensino e a modalidade de educação à distância.

Tudo isso indica a necessidade da IES formadora de professores em EaD, assumir a responsabilidade e se comprometer com a formação continuada do formador, criando espaços para o aprendizado e a qualificação necessária para ensinar na EaD. Nessa direção, o *Veredas/SEE-MG* encarregou as AFORs de promover a capacitação para a função de tutor que se seria realizada ao longo do curso. Também, de dar-lhes assistência técnica em relação ao planejamento, implantação e execução do curso, o suporte para a "correção, a avaliação dos trabalhos dos cursistas, a proposição de atividades de reorientação e de exercícios de apoio para os que apresentarem problemas específicos em determinada área" (VEREDAS. MANUAL DO TUTOR, 2002, p.11). Desse modo, cada AFOR, teve possibilidades diferenciadas de trabalhar a formação dos tutores numa perspectiva distinta, o que nos permite inferir que foram diferentes as propostas de capacitação, qualificação e de formação contínua de cada uma dessas instituições.

Os tutores do *Veredas* foram contratados para atender à quantidades diferenciadas de cursistas que foram aprovados em cada AFOR, o que levou à variação de no mínimo 30 e no máximo de 120 tutores por instituição formadora, de acordo com Salgado (2003). Os professores cursistas foram divididos e organizados pelas AFORs em grupos de aproximadamente 15 a 20 estudantes que formaram uma turma⁶⁰. Esse grupo permaneceu durante todo o curso, sob a responsabilidade de um *tutor* que teve o papel de orientar os cursistas em relação aos conteúdos e exercícios dos Guias de Estudo, aos memoriais, à monografia, atividades pedagógicas desenvolvidas no Estágio, encontros presenciais e na avaliação (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.62).

O contato do tutor com seus cursistas, conforme previsto na proposta do curso ocorreu em todas as atividades presenciais de início de módulo, nas reuniões mensais e por meio de correio eletrônico, além de visitas à escola, e provas semestrais (ibid.). Fora dessas ocasiões, os cursistas podiam fazer contato com seus tutores para consultar, tirar dúvidas, fazer reclamações, críticas, elogios, sugestões, por meio de correio comum, fax, telefone, além das visitas em suas escolas, o que segundo os tutores e cursistas entrevistados, muito pouco aconteceu. Nesse sentido, os cursistas foram estimulados pelos tutores a formarem grupos de estudo, com o objetivo de trocar ideias, esclarecer dúvidas e de se ajudarem mutuamente.

De acordo com o Manual do Tutor, a tutoria é entendida como fundamental num

⁶⁰ Na formação das turmas foram considerados para o seu agrupamento, os professores cursistas: a) da mesma escola, para permitir a realização de grupos de estudos, facilitar o trabalho de acompanhamento do tutor em relação aos Estágios Supervisionados; b) de várias escolas do mesmo município; c) de municípios próximos, como última alternativa (VEREDAS. MANUAL DA AFOR, 2002, p.47).

curso complexo como o *Veredas*. Esclarece o documento que mesmo com os mais modernos equipamentos, suportes técnicos e tecnológicos, como recursos audiovisuais, *on-line*, manuais elaborados com padrões conceituais e gráficos avançados,

os melhores cursos a distância dão uma ênfase especial ao trabalho de tutoria, encarado como o conjunto de cuidados, atividades e providências que têm como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas a seu processo individual de aprendizagem (ibid., 2002, p. 9).

Nesta ótica, a tutoria e a ação tutorial envolveram um conjunto de atuações direcionadas à orientação pessoal, acadêmica e profissional dos cursistas no processo de aprendizagem e formação docente. É ressaltada a importância do papel, das funções e das atribuições do tutor para fazer a mediação pedagógica, a orientação acadêmica, o acompanhamento dos cursistas e a avaliação da aprendizagem de cada estudante de sua turma.

Para alcançar tais objetivos e desempenhar suas funções, o projeto pedagógico do *Veredas/SEE-MG* prevê que um mesmo profissional tutor assuma com sua turma de cursistas, as modalidades de EaD:

A tutoria presencial, marcada no contato pessoal face a face, é especialmente importante no âmbito afetivo, num trabalho com atitudes e emoções. Em geral, é o tipo de tutoria mais acionado pelos alunos. Na forma *individual*, deve ocupar-se das questões diretamente ligadas ao aluno, relativas à área acadêmica, profissional ou pessoal. Pode ser solicitada por ele, no momento em que ocorrer uma dificuldade, ou fazer parte do programa, como a observação da atuação do aluno em determinado campo. Na forma *grupala*, a tutoria procura desenvolver os elementos socializadores, onde se incentiva o intercâmbio de experiências e conhecimentos, o confronto de idéias, o desenvolvimento do espírito crítico, do respeito às divergências. Por sua vez, a *tutoria a distância* ocorre por telefone, por carta e via Internet. Nesses casos, o grande desafio desse tipo de tutoria é superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso, para tratar dos pontos de interesse que originam a correspondência e que, se buscada pelo aluno, deve ser sempre e rapidamente respondida (VEREDAS. MANUAL DO TUTOR, 2002, p.10).

Nota-se que tais diretrizes do *Veredas* indicam diferentes atuações do tutor em suas múltiplas funções na mediação pedagógica no âmbito da EaD semipresencial. Contempla ações nos momentos de atividades autoinstrucionais dos cursistas à distância, nos encontros presenciais, no atendimento individual e/ou coletivo. Tudo Isso aponta para a complexidade da tutoria, da relação tutor-cursista em diferentes ambientes e modalidades de EaD, os desafios que envolvem a atuação e a prática pedagógica do tutor na função de mediação pedagógica na formação superior de professores em EaD. Além disso, dá evidências de que a estrutura, a organização, a concretização do trabalho docente nas diversas tutorias se dá de modo bastante diferenciado do que se propõe nos cursos presenciais de formação de professores nas dimensões afetiva, acadêmica, profissional, pessoal, social, tecnológica, didático-pedagógica e metodológica, conforme indicam Masetto (2003), Palloff e Pratt (2002) e Neder (2000).

Diante de seu importante papel no curso, entre outras, são competências e

atribuições do tutor, conforme o Manual do Tutor (2002, p.13).

- Acompanhar seu grupo de cursistas, orientando suas leituras, auxiliando-os em suas dúvidas, resolvendo-as ou encaminhando-as para resolução;
- Coordenar os *Encontros Presenciais Mensais* com os cursistas uma vez por mês, com programação a ser desenvolvida durante 8 horas;
- Visitar as escolas de cada professor cursista para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas e o progresso dos alunos;
- Acompanhar e avaliar a aprendizagem dos cursistas sob sua orientação, incluindo:
 - sugerir e dar providências, com as equipes competentes, de material complementar para garantir o melhor rendimento dos professores do curso;
 - corrigir as provas semestrais e o CAU;
 - orientar e acompanhar a elaboração do memorial e da monografia;
 - definir, junto com a coordenação local da AFOR, as medidas corretivas e de reorientação para o caso de desempenhos insatisfatórios;
 - programar atividades de recuperação;
- Controlar a frequência dos alunos às Atividades Coletivas;
- Preencher fichas de acompanhamento do desempenho do cursista, relatórios impressos e eletrônicos de monitoramento e avaliação da aprendizagem;
- Orientar os cursistas na escolha de seus representantes de turma;
- Participar, como representante ou quando convocado, de reuniões relativas ao projeto.

Nota-se que são diversas as competências didáticas, técnicas, tutoriais e tecnológicas que envolvem a profissão docente para atender aos pressupostos pedagógicos e curriculares da tutoria do curso *Veredas*. Requerem dos tutores conhecimentos teórico-práticos e experienciais, conjunto esse de saberes, atitudes, atuação, que depende da sua mobilização e articulação numa determinada ação educativa, no âmbito das múltiplas funções do tutor.

Como um dos pilares do curso, cabe ao tutor conforme o Manual do Tutor (2002) em determinados momentos ser um professor; noutras vezes um mediador pedagógico; algumas vezes, um facilitador educacional; em algumas ocasiões um orientador da aprendizagem e da prática do cursista e, muitas vezes, um assessor e animador do processo educativo. Diante destes papéis, o manual determina que na função do tutor ele possa:

- 1) Ajudar os Professores Cursistas a dominarem os conteúdos das unidades:
 - no caso de apresentação de unidade, explicando, com a ajuda das equipes de apoio da AFOR, conceitos difíceis nelas contidos e, às vezes, até antecipando pontos a serem vistos e cuja dificuldade [o tutor previsse];
 - na discussão de unidade já trabalhada, procurando localizar os problemas de leitura ou de realização de atividades;
 - desfazendo enganos de conceitos e preconceitos;
 - procurando soluções das questões com a equipe de apoio da AFOR;
 - indicando recursos e materiais adicionais para estudo;
 - corrigindo pontualmente os Cadernos de Avaliação de Unidade e planejando, em conjunto com a AFOR, atividades de recuperação.
- 2) Ajudar os Professores Cursistas a desenvolverem habilidades de estudo:
 - auxiliando-os a planejar suas horas de estudo;
 - procurando descobrir seus problemas específicos de leitura ou de realização de atividades;
 - propondo novos exercícios e práticas, individuais ou em grupo;
 - comentando pontualmente acertos e falhas de cada trabalho realizado, ultrapassando observações vagas, como: “Muito bom!”, “Fracó”, “Precisa melhorar”;
 - alimentando um esforço positivo, na superação de dificuldades, com entusiasmo, mesmo na

busca de objetivos mais longínquos.

- 3) Favorecer a troca de experiências e conhecimentos em atividades em grupo:
 - possibilitando com frequência o trabalho com outro(s);
 - incentivando discussões, debates, criações coletivas;
 - criando um ambiente descontraído, de confiança e solidariedade;
 - sugerindo a utilização do Site do Veredas para intercâmbio com outros professores cursistas.
- 4) Encorajar o processo de aprendizagem dos Professores Cursistas:
 - valorizando o estudo e a experiência de cada um, procurando pontos positivos mesmo nos trabalhos insatisfatórios;
 - descobrindo o tom adequado para as observações feitas a cada um;
 - relembando sempre os objetivos a serem perseguidos e as etapas e o calendário a serem cumpridos;
 - cumprindo (...) os prazos e nunca deixando sem comentário ou resposta trabalhos e perguntas de cada um deles;
 - apresentando-lhes com antecedência e discutindo com eles seu planejamento dos encontros coletivos;
 - levando em consideração e comentando observações, sugestões e críticas, acatando-as ou não;
 - enfatizando aspectos positivos do curso;
 - tornando [presença do tutor] um ponto de apoio e segurança para todos.
- 5) Ajudar os Professores Cursistas a alcançarem autonomia e o estudo independente:
 - procurando desenvolver sua auto-estima e motivação;
 - dedicando atenção a todos igualmente;
 - encorajando as iniciativas pessoais;
 - incentivando-os na busca de informação e de investigação, como o uso da biblioteca e de outros espaços e meios de informação e pesquisa, como o Portal do Veredas;
 - promovendo a confiança no material e nas experiências do curso (MANUAL DO TUTOR, 2002, pp.14 a 16).

Como se vê, o papel, as funções e atribuições do tutor do *Veredas*, foram delineados para atender as propostas pedagógica e curricular. Contemplam ações nos encontros presenciais, nas atividades autoinstrucionais dos cursistas à distância, no estudo dos componentes curriculares e avaliação dos estudantes. Também, são explicitadas as contribuições do tutor, de suas atitudes, atuação e prática para a mediação da aprendizagem, a orientação acadêmica, o acompanhamento, a assessoria e o apoio ao cursista na construção do próprio saber. Espera-se ainda, uma relação de proximidade, de interação, de troca de experiências, de estímulo à participação e iniciativas pessoais, de motivação nos estudos, descobertas e pesquisas, bem como foram ressaltadas atitudes de colaboração e cooperação, o apoio para o desenvolvimento da autonomia e autogestão da aprendizagem no processo educativo na formação superior em EaD. Este rol de funções e atribuições dos tutores do *Veredas*, podem ser identificados também nas funções caracterizadas por Palloff e Pratt (2002), Harasim et al (1999), Collins e Berge (1996), entre outros, como essenciais para o desempenho do tutor na formação superior de professores em EaD.

O Manual do Tutor (2002) contempla algumas características tutor para uma boa atuação no curso: capacidade de liderança, de diálogo, de coordenação de grupos de trabalho, de planejamento e organização dos encontros presenciais. Ainda, a convicção de que o

cursista precisa aprender a estudar por si mesmo e de que a função do tutor é de auxiliá-lo a desenvolver essa autonomia; conhecer a modalidade de EaD, a instituição em que irá atuar, a proposta pedagógica do *Veredas* e os processos de comunicação por Internet; saber trabalhar com conteúdos, atividade e provas pensados por outras pessoas, segundo o Manual do Tutor.

O Manual da AFOR, (2002, p.49) acrescenta como características, que o tutor tenha facilidade de comunicação e de expressão, bom relacionamento interpessoal, dinamismo, iniciativa, lealdade, solidariedade, espírito de justiça, ser observador, crítico e saber escutar. Além disso, precisa ter disposição para a leitura dos Guias de Estudo, para tirar dúvidas, orientar os alunos na elaboração dos memoriais, monografias, estágio e pequenos relatórios. Ainda, ter responsabilidade para com o trabalho, disponibilidade de tempo para dedicar-se ao curso pelo menos quarenta horas mensais e disposição de viajar uma vez por mês para o município do cursista, se for o caso.

A análise destes requisitos ratifica a relevância do tutor como um profissional que precisa problematizar o conhecimento, criar estratégias de aprendizagem, estabelecer o diálogo com os cursistas, garantir a relação teoria e prática na formação de professores em EaD. Sobretudo, que consiga propiciar situações de ação-reflexão-ação sobre a própria prática e, conseqüentemente, como aquele que contribui para a investigação e a ressignificação da prática pedagógica dos cursistas, atendendo assim aos objetivos e pressupostos do curso.

Diante da importância do papel e das funções do tutor na formação dos cursistas e, considerando as complexidades que envolvem a sua ação docente na EaD, entendemos como relevante e pertinente o estudo da prática pedagógica do *professor-tutor* nos encontros presenciais nessa modalidade. Temos por objetivo nesse estudo, compreender as possibilidades e os desafios enfrentados pelo tutor em sua prática pedagógica no *Veredas* - formação superior de professores das séries iniciais do ensino fundamental, na AFOR UFU, em Uberlândia, MG.

Passamos então a descrever a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, com vistas a observar e a compreender, de que modo e em que condições o tutor do *Veredas* desenvolve o seu papel, funções e prática pedagógica na formação superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade à distância.

CAPÍTULO IV

...e a evolução de nossa época é exatamente essa possibilidade de sintetizarmos o que vemos olhando as coisas de fora com o que podemos saber olhando-as de dentro.
Capra

4. As veredas da pesquisa: construção da metodologia

4.1 - Bases metodológicas: etnografia da prática do professor-tutor

O caminho metodológico adotado nesta investigação tem suas bases na abordagem de pesquisa de natureza *qualitativa*, que contempla o caráter educativo da prática docente na modalidade de EaD. Entendemos que o enfoque qualitativo permite ao pesquisador, fazer a indagação, a interpretação e a compreensão do significado das representações⁶¹ que os indivíduos atribuem às próprias ações e aos fatos educativos em sua complexidade na própria situação estudada (PÉREZ GÓMEZ, 1998:102).

Assim, a *pesquisa qualitativa* permitiu-nos interagir com alguns tutores para a obtenção dos dados no contato direto do investigador com estes profissionais e entender o contexto em que se produziram os fatos do curso *Veredas* na AFOR UFU. Também, favoreceu a compreensão do papel, das funções e da prática pedagógica dos tutores como elementos dinâmicos, mutáveis, inacabados, em contínuo processo de criação e de transformação na formação superior de professores na modalidade de EaD semipresencial.

Nessa direção, com base nas orientações de Rockwell (1986), optamos pelo *estudo etnográfico*, que melhor permitiu o estudo e a compreensão do papel, das funções e da prática pedagógica do professor-tutor. *Etnografia* significa “descrição cultural”, um esquema de pesquisa que visa o estudo da cultura do grupo em questão, assim como descrever suas

⁶¹ As *representações sociais*, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (1986), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação, a interação e a compreensão do contexto social, material e imaginário em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos - imagens, conceitos, crenças, ideias, explicações, categorias, teorias, mas que não se reduzem aos componentes cognitivos. Uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade seria via representação social, compreendida como uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. É a representação social desenvolvida no próprio processo de interação, particularmente, naquelas situações relativas à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos. Segundo este autor, as representações sociais poderiam ser consideradas, num sentido mais amplo, como uma forma de pensamento social, da mesma forma que esse pode ainda ser concebido como a realidade que é formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade. São esses significados compartilhados que possibilitam a construção de perspectivas comuns.

práticas, seus hábitos, crenças, valores, linguagens e significados (ibid.).

O procedimento etnográfico possibilitou o nosso contato direto com o contexto da tutoria do *Veredas* na AFOR UFU e, nos possibilitou compartilhar, observar e acompanhar a complexa rede de relações que se estabeleceu no cotidiano e na prática dos tutores nos momentos presenciais da formação superior de professores em EaD. Também favoreceu o aprofundamento dos significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados à prática pedagógica dos tutores, nos momentos presenciais na formação superior de professores em EaD.

Em todo o processo, a teoria caminhou ao lado da *observação participante*, da *entrevista semiestruturada* e da *análise documental*, que enquanto instrumentos de coleta de dados adotados para este estudo nos deram base para fazer questionamentos, reflexões, novas relações e diferentes formas de entendimento do contexto em estudo. Além disso, possibilitaram a produção de um quadro interpretativo que favoreceu a compreensão mais abrangente da atuação e da prática dos tutores, de seus hábitos, crenças, valores, linguagens e significados, cada vez mais próximos da realidade estudada (ibid.).

Estes pressupostos da pesquisa etnográfica e qualitativa se aliaram nesta investigação a dois motivos para a sua realização. O primeiro deles refere à própria natureza do objeto estudado, ou seja, ao estudo da prática pedagógica do tutor nos momentos presenciais da formação de professores em EaD. Observar diretamente a atuação deste profissional, o que, como, e por que se efetiva a sua ação, como se estrutura e em que condições está sendo produzida, passou a ser decisivo para a compreensão do objeto em sua dinâmica própria, numa abordagem que amplia e não se restringe à coleta de dados ou à representação dos tutores envolvidos.

O segundo motivo se relacionou com a pouca quantidade de estudos etnográficos, em que os pesquisadores se propõem a fazer a observação participante da prática pedagógica nos encontros presenciais de EaD. Esse fato foi constatado no balanço que realizamos para o panorama de pesquisas brasileiras acerca da prática pedagógica do professor-tutor em EaD, para a presente pesquisa. Ou seja, em relação à distribuição dos trabalhos realizados, segundo a abordagem metodológica, dos 27 documentos (teses, dissertações e artigos) identificados sobre a temática, apenas uma dissertação de mestrado (3,7%) foi enquadrada por sua autora (Coelho, 2005) como pesquisa etnográfica.

Embora a prática pedagógica seja uma temática que vem despertando o interesse de pesquisadores, educadores e responsáveis pela condução das políticas educacionais, a prática pedagógica na formação de professores em EaD, ela não tem sido alvo de metódicas análises, em particular se considerarmos a observação participante e o acompanhamento

intensivo desta dinâmica no cotidiano educativo.

Nessa direção, entendemos que a compreensão e o aprofundamento da dinâmica das relações, das atividades e dos elementos que constituem a prática do professor-tutor nas reuniões presenciais da EaD somente serão possíveis a partir do acompanhamento intensivo e sistemático da atuação, das atitudes e do desempenho deste profissional nos ambientes de ensino-aprendizagem nos quais ele atua.

Não obstante, de um lado, o caráter descritivo, interativo, reflexivo e de longa duração que requer a pesquisa etnográfica nos coloca muitas dificuldades e questionamentos acerca de sua efetivação. Ressaltamos o tempo exigido em campo, os dificuldades para conciliarmos as atividades de pesquisa com as tarefas de estudo, trabalho, família, urgências da vida, bem como o desafio da desgastante transcrição das observações e entrevistas, que requer a disponibilidade de tempo que muitas vezes não dispúnhamos. De outro lado, a pesquisa etnográfica representou um espaço insubstituível de formação contínua, que vem possibilitando intervenções mais fundamentadas e conscientes no que se refere à nossa própria atuação e prática pedagógica na formação de professores presencial e em EaD.

4.1.1 - Etapas de desenvolvimento e procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa consideramos as sugestões de André (1995:105), que propõe a organização e desenvolvimento do estudo em três etapas ou estágios de realização. A primeira etapa consistiu na determinação do “quê” e onde pesquisar, definindo-se como foco do estudo, a prática pedagógica do professor-tutor. Delimitamos o problema, a partir a questão: *de que modo e em que condições o professor-tutor do Veredas desenvolve sua prática pedagógica?*

Após estudos iniciais da literatura relacionada ao tema e sobre o contexto a ser estudado, foi revisado e reestruturado o projeto de pesquisa. Uma cópia deste foi encaminhada à coordenação colegiada do curso *Veredas* da AFOR UFU, acompanhada de uma carta de apresentação explicando os objetivos da investigação e pedindo a autorização formal para que a pesquisa se efetivasse naquela instituição. Uma vez autorizada, tal decisão foi comunicada aos tutores. A partir daí, estabelecemos contato pessoal com coordenadores, tutores, cursistas, começamos a freqüentar as suas reuniões e demais atividades presenciais previstas entre tutores e cursistas no curso.

A outra fase foi a do trabalho de campo propriamente dito, que teve duração de dois anos e meio, efetivando-se de janeiro de 2003 a julho de 2005. Fizemos inicialmente, o levantamento dos arquivos do curso, da documentação da AFOR, dos tutores e cursistas, das

normas de funcionamento do *Veredas*, bem como iniciamos a leitura e o estudo dos materiais instrucionais. Identificamos horários e datas de realização dos encontros presenciais, das atividades administrativas, didático-pedagógicas e tecnológicas para o funcionamento do curso nos diversos municípios atendidos e da AFOR UFU. Freqüentamos e acompanhamos o desenvolvimento da programação e das atividades da III Semana Presencial, no período de 27/01 a 01/02/2003. Tivemos oportunidade de conversar informalmente com tutores e cursistas, observar atitudes, posturas e práticas, interrogar sobre a formação superior, tirar dúvidas iniciais e a partir desses andamentos foi possível definir por dois coordenadores, dez tutores e seus cursistas que seriam sujeitos deste estudo.

Para a coleta de dados, lançamos mão da *observação participante*, da realização de *entrevistas semiestruturadas*, do *grupo focal* e da *análise documental*. Demos continuidade aos trabalhos de campo, às sessões de observação das práticas dos tutores nos encontros presenciais semestrais, mensais, estágio supervisionado, plantões dos tutores, avaliação da aprendizagem e demais encontros extras entre tutores e cursistas.

A terceira fase foi de sistematização dos dados, de interpretação e de análise dos mesmos, que permearam de modo integrado, todo o processo de investigação ao longo do curso. Isso possibilitou o diálogo com os autores, a articulação entre a teoria e as informações colhidas, arranjos, reflexões, elaborações provisórias, reorganização de dados que culminaram na estruturação e redação definitiva do relatório da pesquisa.

a) Observação Participante

A *observação participante* apresentou-se nesse estudo, como um momento privilegiado de contato e de interação com **dez tutores**, sujeitos desta pesquisa, que receberam os pseudônimos de Ada, Bel, Edu, Gil, Iná, Isa, Lea, Lia, Mel, Rui e seus cursistas, observados durante os diversos encontros presenciais do *Veredas*. As sessões de observação participante tiveram por objetivo verificar de que modo os tutores observados desempenhavam o seu papel, as suas funções na mediação tecno-pedagógica, orientação acadêmica, avaliação da aprendizagem e como se efetivou a prática pedagógica na tutoria nas atividades dos encontros presenciais do curso *Veredas*.

O critério de escolha deste grupo de tutores se deu a partir de conversas informais com os cursistas. Esses fizeram avaliações positivas e negativas, elogiaram e criticaram determinadas posturas, atitudes, relacionamentos e práticas pedagógicas dos tutores na condução dos encontros presenciais do curso. Assim, selecionamos cinco tutores a partir dos elogios feitos à sua prática pedagógica na tutoria (Ada, Edu, Iná, Isa, Mel). Outros cinco

tutores (Bel, Gil, Lea, Lia, Rui), foram selecionados por serem muito criticados e terem a sua prática na tutoria avaliada de modo negativo e/ou fragilizado pelos cursistas.

As sessões de observação participante que acompanhamos⁶² totalizaram 368 horas registradas em diários de campo e em gravação oral, que foram transcritas posteriormente. Abrangeram um leque diversificado de eventos realizados com variadas atividades de ensino-aprendizagem e diferentes objetivos formativos. Foram observadas as atividades das reuniões presenciais do *Veredas* durante as *Semanas Presenciais*, os *Encontros Presenciais Mensais*, o *Estágio Supervisionado*, os *Plantões telefônicos dos Tutores* e as *provas semestrais*, conforme resumimos no Quadro 3.

QUADRO 3 - Resumo do tempo de observação participante e de transcrição dos encontros presenciais do *Veredas*

Atividades observadas	Tempo de observação	Tempo de transcrição
5 Semanas Presenciais III, IV, V, VI e VII	122 horas	880 horas
15 Encontros Presenciais Mensais (sábado)	120 horas	1.200 horas
10 Estágios Supervisionados (escolas das cursistas)	40 horas	180 horas
30 Plantões dos tutores (via telefone na AFOR UFU)	30 horas	-
3 Provas semestrais dos Módulos 4, 5 e 6	06 horas	-
TOTAL	368 horas	2.260 horas

FONTE: Diários de campo e gravação oral em gravador digital, das sessões de observação da prática pedagógica dos tutores, durante as atividades de ensino-aprendizagem dos encontros presenciais do *Veredas*, de janeiro de 2003 a julho de 2005.

Deste modo, detalhamos as atividades presenciais e os elementos observados no curso de formação superior de professores:

a) *Semanas Presenciais*: foram observadas as atitudes e a prática pedagógica dos tutores durante a realização desses eventos que se efetivaram no formato de congresso acadêmico-científico, durante a programação da III Semana Presencial (27/01 a 01/02/2003); da IV Semana Presencial (28/07 a 01/08/2003); da V Semana Presencial (26 a 30/01/2004); da VI Semana Presencial (19 a 23/07/2004) e da VII Semana Presencial (24 a 28/01/2005).

Os trabalhos de abertura, as conferências, palestras, mesas redondas, oficinas e atividades artístico-culturais foram realizadas no auditório de um centro de convenções da cidade. As demais atividades da semana, como a prova semestral, a apresentação dos componentes curriculares dos Guias de Estudo, a reunião de avaliação geral, as oficinas, os seminários e o curso de informática ocorrem nas salas de aula da AFOR UFU. Estas sessões totalizaram 122 horas de observação (de 280 horas totais no curso) e em torno de 880 horas de

⁶² Disponibilizamos no CD-ROM que acompanha este trabalho, a transcrição das sessões de observação da tutora Isa no ANEXO 3 e da tutora Gil no ANEXO 4. Esclarecemos que todas as transcrições das observações e das entrevistas foram feitas por nós, com o apoio de Mayra, estudante universitária do curso de Turismo e Hotelaria e de Ananda, estudante do curso de Fisioterapia.

transcrições, conforme especificamos no Quadro 4.

QUADRO 4 - Resumo do tempo de observação participante e de transcrição das Semanas Presenciais III, IV, V, VI, e VII do *Veredas*

Atividades das Semanas Presenciais III, IV, V, VI, e VII	Total de horas observadas	Tempo de transcrição
Conferências, palestras, mesas redondas	32 horas	-
Encontros de Tutores e Cursistas	20 horas	215 horas
Apresentação dos Componentes curriculares	42 horas	350 horas
Oficinas temáticas	14 horas	150 horas
Seminários de Pesquisa e Monografia	12 horas	130 horas
Exposição de Painéis	02 horas	5 horas
Atividades Artísticas	12 horas	-
Cursos de Informática	0	-
TOTAL	122 horas	880 horas

FONTE: Diários de campo e gravação oral em gravador digital, das sessões de observação da prática pedagógica dos tutores, durante as atividades de ensino-aprendizagem das Semanas Presenciais do *Veredas*, de julho de 2002 a julho de 2005.

b) *Encontros Presenciais Mensais*: as sessões de observação da prática dos tutores durante os *Encontros Presenciais Mensais* foram realizadas ao longo do curso: no Módulo 3 (Janeiro a Julho/2003); Módulo 4 (Agosto a Dezembro/2003); Módulo 5 (Janeiro a Julho/2004); Módulo 6 (Agosto a Dezembro/2004) e Módulo 7 (Janeiro a Julho/2005). As sessões de observação totalizaram 15 encontros mensais (do total de 21 encontros de todo o curso) e significou 120 horas de observação e em torno de 1.200 horas de transcrições, conforme resumo no Quadro 3.

Esta reunião é planejada, coordenada e desenvolvida pelo tutor com sua turma de cursistas, nos municípios em que residem os cursistas e é realizada numa das escolas da rede pública estadual em que eles trabalham, fazendo rodízio naquelas instituições. Como pré-requisito para receber tutores e cursistas, a escola precisa disponibilizar aparelho de videocassete e televisão para a exibição do vídeo de cada unidade e era desejável que tivesse computador com acesso à Internet. Alguns dos tutores e suas turmas efetivas da cidade de Uberlândia realizavam os Encontros Presenciais Mensais nas dependências e salas de aula da AFOR UFU, ao invés de realizá-los nas escolas dos cursistas.

c) *Estágio Supervisionado*: observamos e acompanhamos as atitudes e a prática pedagógica dos tutores durante a realização das visitas aos seus cursistas, em suas escolas estaduais e/ou municipais de ensino fundamental. Tinham em vista a verificação e a avaliação formativa da prática do professor cursista, para o desenvolvimento do planejamento preliminar, da realização das atividades de ensino, da gestão da classe; da evolução e o

aprimoramento da prática pedagógica das cursistas no ensino fundamental; das dificuldades encontradas no desenvolvimento desse plano mensal; coerências entre o plano e a prática efetiva na sala de aula; em que medida o *Veredas* contribui para o aprimoramento da prática pedagógica do cursista nas diversas dimensões (escola, sala de aula, plano de trabalho, atividades de ensino, gestão da classe).

As sessões de observação da prática dos tutores durante o *Estágio Supervisionado* se efetivaram em três visitas de quatro horas cada, realizadas no Módulo 3 (Janeiro a Julho/2003); três visitas de quatro horas cada no Módulo 4 (Julho a Dezembro/2003); duas visitas de quatro horas cada uma no Módulo 5 (Janeiro a Julho/2004) e, duas visitas de quatro horas cada uma, no Módulo 6 (Julho a Dezembro/2004). Estas sessões somaram 40 horas de observações (das 500 horas que deveriam ser cumpridas pelo conjunto dos 10 tutores, nos Módulos 3 ao Módulo 7, mas que por motivos diversos e nem sempre conhecidos por nós, não se efetivaram) e em torno de 180 horas de transcrições.

d) *Plantões telefônicos dos Tutores*: foram observados e acompanhados nas dependências da secretaria da PROEX, na AFOR UFU, atitudes, atuação e prática dos tutores durante o atendimento nos plantões telefônicos, momentos esses em que um dos tutores ficava disponível na AFOR para tirar dúvidas dos cursistas por meio do telefone (linha 0800). Estas sessões totalizaram 30 horas de observação, distribuídas durante os cinco últimos semestres do curso. Não foram realizadas transcrições destas observações, porque tivemos acesso aos relatórios com os registros do acompanhamento, das respostas e das orientações feitas pelos tutores a cada cursista que fez o seu telefonema para a AFOR.

e) Aplicação das *provas semestrais* dos cursistas, nas salas de aula da AFOR UFU. Foram observadas as atitudes e a prática dos tutores durante a aplicação da provas semestrais dos Módulos 4, 5 e 6, bem como as atitudes dos cursistas durante a realização dos exercícios. Estas sessões somaram seis horas de observação (do total de 12 horas disponíveis para esta avaliação)

Para realizar tais sessões de *observação participante*, seguimos as orientações de Rockwell & Mercado (1986, p.64). Procuramos observar e registrar as informações a partir de prolongada permanência nos diversos locais em que se desenvolveram aquelas atividades presenciais do *Veredas*, citadas nos parágrafos anteriores. De maneira espontânea, foram feitas anotações e descrições em diários de campo, gravação oral dos encontros presenciais, o registro de conversas informais, de diálogos e depoimentos realizados inclusive nos intervalos entre as atividades, que posteriormente aos encontros presenciais foram transcritos.

Nas sessões de observação foram considerados além dos aspectos específicos de

cada encontro presencial, outros sugeridos pelas autoras tais como: a linguagem verbal e não verbal de tutoras e cursistas; como os tutores fazem a articulação dos conhecimentos, experiências, habilidades, nos procedimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos e tecnológicos na formação superior no *Veredas*; a interferência das normas institucionais, administrativas, sócio-político e culturais, determinantes das práticas das tutoras. Também, consideramos as condições objetivas de trabalho, os recursos físicos e materiais da AFOR, da organização do espaço e do tempo escolar, de que modo foram explicitadas as práticas pedagógicas comuns, singulares e diferenciadas dos tutores e a avaliação da aprendizagem na tutoria presencial em EaD. Ainda, a organização do trabalho pedagógico e a prioridade de trabalho que em algumas ocasiões, resultam da negociação entre tutores e cursistas e que acabam por gerar a própria lógica do encontro, as possibilidades e as limitações do contexto da prática docente (ROCKWELL e MERCADO, 1986, p.64).

Após a leitura e análise das transcrições das sessões de observação da prática pedagógica dos tutores nos encontros presenciais do *Veredas*, foi possível contemplar organizar os dados de acordo como três eixos de análise e alguns tópicos: 1) O contexto da investigação: AFOR UFU; 2) O perfil dos tutores participantes da pesquisa; 3) A diversidade de papéis, funções e práticas nos encontros presenciais: a) Condições de trabalho e apoio administrativo; b) Prática reflexiva, interativa, colaborativa e transformadora c) Uso das TICs; d) Orientação, avaliação e correção das provas e do CAU; e) Orientação e avaliação das atividades de planejamento e estágio supervisionado; f) Orientação e avaliação da monografia e do memorial.

Ressaltamos que não enfrentamos dificuldades com os tutores e cursistas para a realização das sessões de observação participante. Todos favoreceram o contato, a aproximação, a interação, a convivência e o acompanhamento de suas atividades nos encontros presenciais.

b) Entrevista semiestruturada: tutores e coordenadores

A *entrevista semiestruturada* possibilita a expressão verbal da perspectiva dos participantes, da maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo propostas, bem como o esclarecimento de respostas, opiniões, abordagens, temas e nuances não previstas no roteiro de entrevista (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

A *entrevista* foi adotada aqui, com o objetivo de identificar a percepção e as representações dos tutores, coordenadores e cursistas em relação à prática pedagógica desenvolvida na tutoria do *Veredas*, na formação superior de professores considerado por seus idealizadores como construtivista e sociointeracionista em EaD. Neste estudo utilizamos duas

técnicas de entrevistas: a) *entrevista semiestruturada* com **cinco tutores** (Ada, Edu, Lea, Mel e Rui) e **dois coordenadores** locais; b) *grupo focal* desenvolvido com seis grupos formados por cinco cursistas cada um, totalizando **30 professoras cursistas** entrevistadas.

Ao todo, as entrevistas com os tutores, os coordenadores e os grupos de cursistas, totalizaram 54 horas de gravação oral, transcritas após os encontros, num trabalho que durou em torno de 475 horas, como mostra o Quadro 5.

QUADRO 5 - Resumo do tempo total das entrevistas com tutores, cursistas e coordenadores da AFOR UFU

Entrevistados	Tempo de entrevista	Tempo de transcrição
5 Tutores	20 horas	210 horas
30 Professores Cursistas (5 grupos)	24 horas	145 horas
2 coordenadores	10 horas	120 horas
TOTAL	54 horas	475 horas

FONTE: Gravação oral em gravador digital, das sessões de observação da prática pedagógica dos tutores, durante as atividades de ensino-aprendizagem das Semanas Presenciais do *Veredas*, de julho de 2004 a dezembro de 2005.

As informações colhidas nas *entrevistas semiestruturadas* e nos *grupos focais* complementaram os demais resultados obtidos na observação participante e análise documental. Possibilitaram a obtenção de explicações espontâneas, opiniões, perspectivas pessoais, relatos e depoimentos esclarecedores que facilitaram identificar a percepção e as representações dos tutores, dos coordenadores e das cursistas acerca da atuação, atitudes e práticas de suas tutoras no desempenho de seu papel e funções na formação superior em EaD.

A *entrevista semiestruturada* foi realizada com **cinco tutores** (Ada, Edu, Lea, Mel e Rui), no mês de julho de 2004 e, com **dois coordenadores** locais, sendo eles responsáveis pelos Sistemas de Tutoria⁶³ e de Monitoramento e Avaliação⁶⁴ do curso na AFOR UFU, que foram realizadas em fevereiro/2005. Do grupo de tutores observados, sorteamos aleatoriamente três tutoras (Ada, Lea e Mel). Os tutores Edu e Rui foram escolhidos intencionalmente considerando-se especialmente a questão de gênero na tutoria do *Veredas*. A intenção foi mesmo de comparar se havia diferença entre a percepção das tutoras e a percepção masculina acerca da atuação e da prática docente na tutoria em EaD.

⁶³ Tutor, 35 anos de idade, Doutor e Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação (PUC-SP), graduado em História/Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH) e FAFI/Guarulhos. Professor de História da Educação I e II em licenciaturas e Pós-Graduação da UFU. Vasta experiência na Educação Superior, Ensino Fundamental e Médio e em Educação a Distância (Procap-MG).

⁶⁴ Tutora, Mestre em educação (UFU), graduada em Pedagogia (UFU), Professora do curso de Pedagogia da UNIMINAS, aposentada da Escola da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA). Vasta experiência na Educação Superior, ensino fundamental e nenhuma em EaD.

O roteiro de entrevistas dos tutores e dos coordenadores⁶⁵ teve 60 questões semelhantes e foi organizado em quatro blocos. O primeiro bloco teve por objetivos identificar os conhecimentos e experiências anteriores dos entrevistados acerca da EaD e suas implicações na prática e na formação contínua do tutor do *Veredas*; a influência do professor e do tutor na aprendizagem do aluno e do cursista; comparações entre os cursos presenciais e não presenciais e aspectos positivos e negativos identificados no curso até a data da entrevista.

O segundo bloco de perguntas abordou: o processo de capacitação, preparação, qualificação e formação do tutor e do coordenador para o desenvolvimento de seu papel e funções no *Veredas*; a estrutura administrativa, didático-pedagógica e tecnológica para a atuação e o desempenho de suas funções; as características e perfil profissional adequados para os papéis de coordenador e tutor na EaD e no *Veredas*; as dificuldades e as possibilidades da qualificação em serviço para o desempenho de suas funções na tutoria; as ações e providências tomadas pela AFOR para solucionar os desafios apresentados; a percepção de suas vivências no curso, as contribuições para a formação contínua dos tutores.

No terceiro bloco, as questões tiveram por objetivo: identificar a percepção e a avaliação dos entrevistados em relação à atuação dos tutores durante as atividades autoinstrucionais, curriculares e presenciais do curso; a prática pedagógica na mediação da aprendizagem e na orientação acadêmica dos cursistas; as possibilidades, dificuldades e os desafios enfrentados ao longo destes processos no *Veredas*. Também, como os tutores criam espaços e atuam para promover a construção de conhecimentos, as competências e habilidades dos cursistas, o domínio de conteúdos e exercícios, a reflexão, a pesquisa, as discussões, a troca de ideias e de experiências; o encorajamento e valorização dos estudos, o desenvolvimento da autonomia, auto-estima, interlocução com os conteúdos propostos, a colaboração e interação ao longo do curso; o uso de TIC, dos materiais impressos e a articulação com os conteúdos; como auxiliam e orientam a elaboração de monografias e memoriais, o planejamento preliminar de aulas de cursistas e os estágios.

O quarto bloco de perguntas teve por objetivos compreender como era o relacionamento entre tutores, coordenadores e cursistas, identificar os espaços de formação contínua em serviço no *Veredas*, bem como as possíveis mudanças pessoais e profissionais do tutor, tanto na formação superior de professores em EaD, como docente na educação presencial.

Após os sujeitos tomarem conhecimento dos objetivos e das questões da

⁶⁵ No final deste trabalho, ver o Roteiro para a entrevista de Tutores e de Coordenadores no ANEXO D.

entrevista num contato prévio, firmamos o compromisso com os tutores de preservá-los por meio do anonimato. Com o consentimento dos mesmos, os entrevistados marcaram datas, horários e local para a realização das entrevistas, que foram registradas por meio de gravação oral e posteriormente transcritas. Depois de cada transcrição⁶⁶, uma cópia da entrevista foi enviada por *e-mail* para os tutores, coordenadores e cursistas para que fizessem as alterações que julgaram necessárias. Ressaltamos que não tivemos dificuldades para realizar as entrevistas, com os tutores, coordenadores ou cursistas, que sempre nos acolheram com gentileza para a efetivação das entrevistas.

b) O grupo focal com cursistas

O outro procedimento de entrevista qualitativa - o *grupo focal* - foi desenvolvido com seis grupos formados por cinco cursistas cada um. Totalizaram **30 professoras cursistas** entrevistadas, todas do sexo feminino, com faixa etária entre 28 a 55 anos, com experiência mínima de 2 anos e máxima de 27 anos de trabalho na docência do ensino fundamental. Estas cursistas eram estudantes das tutoras Ada, Lea e Mel e foram escolhidas por residirem em Uberlândia, o que facilitou os encontros para as entrevistas. Sorteamos aleatoriamente dez estudantes de cada uma destas tutoras. As cursistas participaram dos grupos focais, no período de agosto a dezembro de 2005.

O *grupo focal* tem por finalidade a obtenção da "fala em debate" acerca de um tema específico (NETO et al., 2001, p.9). Esta técnica de entrevista em grupo possibilitou a expressão da subjetividade dos cursistas entrevistados, a partir do relato verbal e das discussões em conjunto. Permitiu a reunião de um grupo de pessoas que por meio de suas discussões e interação grupal, poderiam gerar um volume de material com profundidade de conteúdo. Favoreceu captar a dinamicidade do processo de formação das cursistas, evidenciar os significados dos meios, instrumentos, saberes e práticas que foram construídos durante a formação em nível superior no *Veredas*

Atendendo às solicitações das cursistas as entrevistas foram realizadas em seus locais de trabalho - nas escolas de ensino fundamental. Os debates foram registrados por meio da gravação oral em aparelho digital, totalizando 24 horas de gravação e em torno de 145 horas de transcrições. Fizemos também, algumas anotações da linguagem não verbal, como por exemplo, de posturas, expressão facial, gestos, olhares trocados com colegas, entre outros.

⁶⁶ Disponibilizamos no CD-ROM que acompanha este trabalho, a transcrição da entrevista da tutora Ada no ANEXO 5, do tutor Rui no ANEXO 6 e a transcrição da entrevista do Coordenador no ANEXO 7.

Os grupos de cursistas discutiram e responderam um roteiro contendo 14 perguntas⁶⁷ distribuídas em três blocos, que guiaram as discussões⁶⁸. No primeiro bloco as questões abordaram: a participação das cursistas nas diversas atividades de ensino-aprendizagem autoinstrucionais e dos momentos presenciais do *Veredas*; a opção e expectativas das cursistas pela formação superior em EaD; a percepção do processo formativo e identificação de pontos positivos e negativos do *Veredas*; as possibilidades, as dificuldades e desafios encontrados durante o estudo dos Guias Didáticos, demais materiais impressos e TIC, componentes curriculares, discussão e encaminhamento das dúvidas dos textos e exercícios, elaboração do planejamento preliminar das aulas, da monografia e memorial, provas semestrais; o estágio supervisionado e em que aspectos esse estágio contribuiu para a mudança de atitudes e de sua prática pedagógica; aos instrumentos e processos de avaliação da aprendizagem adotados no curso entre outras atividades desenvolvidas.

No segundo bloco, as questões tiveram por objetivo verificar: a percepção das cursista acerca do relacionamento, da atuação e prática da tutora durante a mediação pedagógica, as orientações acadêmicas para a reflexão, interação, colaboração, cooperação e a investigação; a necessidade do professor/tutor e sua influência para que ocorra a aprendizagem em EaD, as práticas interdisciplinares e a construção de conhecimentos das cursista; a percepção e representação das cursistas acerca das atitudes, práticas pedagógicas adotadas pelas tutoras, as dificuldades docentes apresentadas; características que consideraram positivas e/ou negativas das tutoras; sugestões para a melhoria da prática das tutoras.

No terceiro e último bloco, as questões versaram: sobre as mudanças pessoais e profissionais dos cursistas; as transformações da prática pedagógica nas salas de aula, a partir dos estudos e formação oferecida no *Veredas*; até que ponto conseguiram alcançar autonomia, a auto-estima, a motivação, o estudo independente e outros, a partir da proposta de formação superior em EaD; de que modo interrelacionam os componentes curriculares do *Veredas* com os conteúdos de seus alunos do ensino fundamental.

Após o estudo das respostas dos tutores, dos coordenadores e dos cursistas nas entrevistas, foi possível organizar os dados em quatro eixos de análise, que se complementam e alguns se subdividem em tópicos, como vemos a seguir:

1 - Concepções teóricas e pedagógicas dos tutores:

⁶⁷ No final deste trabalho, ver o Roteiro para a entrevista por grupo focal com as cursistas no ANEXO E.

⁶⁸ Disponibilizamos no CD-ROM que acompanha este trabalho, a Transcrição da entrevista por grupo focal com as professoras cursistas La, Re, Ri e Ro, no ANEXO 8.

- a) Como os tutores definem, percebem e caracterizam a EaD
- b) Percepção do papel e das funções do tutor

2 - Desafios e possibilidades da prática - a percepção dos tutores e cursistas, sobre:

- a) As atividades relacionadas aos materiais autoinstrucionais e Guias de Estudo
- b) As Semanas Presenciais
- c) Os Encontros Presenciais Mensais
- d) Os componentes curriculares e a solução de dúvidas
- e) O uso das TICs
- f) A orientação e avaliação das provas e CAU
- h) A orientação e avaliação das atividades de planejamento e estágio supervisionado
- h) A orientação e avaliação da monografia e memorial
- i) A avaliação do curso pelos participantes

3 - Relacionamento dos tutores com os cursistas, e com os pares

4 - Formação contínua do tutor em serviço: as mudanças na prática pedagógica

c) Análise documental

Os documentos em um estudo do tipo etnográfico são utilizados para contextualizar o fato pesquisado, explicitar suas vinculações e para completar as informações coletadas por meio de outras fontes, como explicam Bogdan e Biklen (1994, p.181).

Assim com base nas orientações dos autores, consultamos os *documentos oficiais internos*, que circulavam dentro da AFOR UFU, tais como memorandos, circulares internas, comunicações, avisos, cartazes, boletins informativos, impressos em geral, enviados por correio eletrônico ou convencional para os tutores e cursistas. Tais documentos permitiram o acesso a informações sobre como se dava a administração geral e local, as normas, regras e regulamentos oficiais, o tipo de liderança e a importância dos participantes do curso.

Os *documentos oficiais de comunicação externa* consultados referiram-se a: 1) materiais impressos e eletrônicos produzidos e divulgados pela coordenação geral e local do curso, distribuídos para a comunidade tais como artigos de jornais, informes e comunicados impressos à imprensa sobre o curso, bem como informações divulgadas no Portal do *Veredas*; 2) as propostas, políticas públicas e legislações relacionados direta e indiretamente com a EaD, com a formação inicial e continuada de professores⁶⁹ e com o curso *Veredas*; 3) textos, livros, revistas e periódicos impressos e eletrônicos, os roteiros de estudo e as informações obtidas em consultas pela Internet.

Esses documentos de comunicação externa foram importantes para a compreensão

⁶⁹ Pode-se ressaltar alguns documentos que serviram de referência ao longo de toda a investigação: *Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária* (PACI, 1997). *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* e *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior*. UNESCO, Paris, 1998. *Decreto 5.622 de 19/12/2005*. MEC/SEED. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20/12/1996*. *Proposta de Diretrizes Políticas Para a Educação a Distância*, MEC / UNESCO, 1994. *Referenciais para a Formação de Professores*. MEC/SEF, Brasília:1999. *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. MEC/SEED.Brasília, 02/03/2003.

das perspectivas oficiais, concepções e expressão de valores sobre a EaD, a estrutura do curso *Veredas*, a prática pedagógica, a formação continuada dos tutores, a formação inicial das cursistas, além de outros aspectos desse sistema e contexto social. Os *documentos oficiais sobre os estudantes e arquivos pessoais* diziam respeito às fichas técnicas, pedagógicas e administrativas de cada cursista, disponibilizadas na secretaria do *Veredas* na AFOR UFU: as fichas individuais dos candidatos à tutoria no processo seletivo e classificação dos tutores; os relatórios e registros feitos pelos tutores durante os plantões na AFOR; *portfólios*; relatórios de atividades; rascunhos e registros das cursistas durante elaboração das monografias; trabalhos escritos elaborados pelas cursistas nos *Encontros Presenciais Mensais e Semanas Presenciais*; o projeto pedagógico do curso; Guias de Estudos, textos complementares e fitas de vídeo, provas semestrais e CAU; fichas de avaliação do estágio, fichas de avaliação do memorial e da monografia. Alguns desses documentos ofereceram detalhes exatos, como datas, horários, notas, desempenho, respostas dadas, providências que foram tomadas ou não em diversas situações.

Como *documentos pessoais* da pesquisadora, consideramos o diário de campo; as gravações e materiais reunidos durante as entrevistas, sessões de observação participativa; as transcrições dos mesmos; o projeto de pesquisa e os planejamentos feitos durante a pesquisa, atividades e avaliações elaboradas pelas cursistas em suas aulas no ensino fundamental; os relatos, depoimentos e comentários formais e informais de coordenadores, tutores e cursistas; rascunhos e registros das cursistas durante a escrita de seus memoriais. Esses documentos pessoais foram úteis para que obtivéssemos dados e informações detalhadas de como as situações sociais que envolveram a formação superior de professores, nessa experiência de EaD, foram percebidas pelos seus agentes e quais os significados que as atividades desenvolvidas tiveram para os participantes do *Veredas* na AFOR UFU.

4.2.2 - Procedimentos de análise e de interpretação dos dados

Organizamos as informações dos diários de campo, dos demais registros das reuniões presenciais, das entrevistas e dos documentos em grandes grupos. Buscamos uma forma de organização que pudesse responder às questões básicas do estudo de acordo com os interesses, objetivos e problemáticas da pesquisa, como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p.207). Tais dados foram codificados por números, letras e posteriormente, agrupados em temas e subtemas. Após várias reestruturações e de reagrupamentos dos dados de acordo com a proximidade e encaixe da referida temática, foram organizados em eixos de análise e alguns subtópicos de estudo como especificaremos adiante.

Com relação aos campos de atividade humana ou setores de conhecimento, optamos por um pensamento interdisciplinar e dialético. Seguimos as sugestões dos autores ao usar como ponto de partida, a interpretação crítica do que foi produzido, no cotidiano da tutoria presencial em várias das suas dimensões no *Veredas*. Demo (1988) denomina esse tipo de análise de dialética histórico-cultural, que concebe a "análise do processo do fenômeno como uma parte do processo de conhecimento, realizada a partir de uma consciência crítica". A análise dialética ajudou a preparar os quadros de explicação, de interpretação e permitiu a identificação de conceitos concernentes às atividades dos sujeitos. A prática na tutoria foi considerada e percebida como dinâmica, em constante mudança, marcada por conflitos, dificuldades, desafios e possibilidades.

Quanto aos critérios para *validação, confiabilidade e generalização* dos dados é importante lembrar que, na *pesquisa etnográfica*, os conceitos de validade e fidedignidade não devem ser entendidos da mesma forma que no modelo convencional. A *validade*, no estudo etnográfico significa a retratação detalhada da situação investigada, tomada em múltiplas dimensões e em sua complexidade própria. Ainda conforme Demo (1988), a *credibilidade* das interpretações resulta da observação por longos períodos, da comparação entre as informações, da variedade de registros, da triangulação das respostas e dos dados de diferentes grupos de participantes e documentos. E isso foi feito neste trabalho.

A *generalização* dos resultados foi concebida como possibilidade de transferência de conhecimentos extraídos num contexto, que facilitam a interpretação, a compreensão e a atuação sobre outro contexto, numa atividade dinâmica (ibid.). O autor refere-se à generalização naturalística, aquela que se dá no âmbito do leitor, que fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos, a partir das descrições da pesquisadora e da sua própria experiência. O que pretendemos aqui com base nas informações obtidas, nas intervenções realizadas e com o olhar de pesquisadora é apresentar, uma das possíveis versões dos fatos - não a única e decisiva - com possibilidades para outras interpretações e representações que existirem por parte dos leitores.

A seguir, apresentamos a descrição da prática pedagógica dos tutores da AFOR UFU, observadas durante os encontros presenciais da formação superior de professores no desempenho de seu papel, de suas funções, atribuições e atuação na mediação pedagógica e orientação acadêmica na tutoria do *Veredas*.

CAPÍTULO V

Mas agora quero ver se consigo prender o que me aconteceu em palavras. Quero escrever-te como quem aprende. Aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que um objeto, a sua sombra.

Clarice Lispector

5. Duplo olhar do mesmo mundo: como era a prática dos tutores...

Neste capítulo apresentaremos os resultados relativos à descrição do contexto da pesquisa e do perfil dos sujeitos tutores. Descreveremos também, os resultados das sessões de observação da atuação dos tutores, do desempenho de seu papel, funções, atribuições e práticas efetivadas durante as *Semanas Presenciais*, *Encontros Presenciais Mensais*, *Estágio Supervisionado* e momentos de *avaliação somativa e formativa*.

Os dados foram organizados de modo a contemplar três eixos de análise. O terceiro deles foi subdividido em sete tópicos que se interrelacionam e traduzem algumas atitudes e práticas dos tutores no desempenho das funções na mediação pedagógica, orientação acadêmica e avaliação da aprendizagem como mostramos a seguir:

- 1 - O contexto da investigação: AFOR UFU
- 2 - O perfil dos tutores participantes da pesquisa
- 3 - A diversidade de papéis, funções e práticas nos encontros presenciais
 - a) Condições de trabalho e apoio administrativo
 - b) Prática reflexiva, interativa, colaborativa e transformadora
 - c) Uso das TIC
 - d) Orientação e avaliação das provas e do CAU
 - e) Orientação e avaliação das atividades de planejamento e estágio supervisionado
 - f) Orientação e avaliação da monografia e do memorial.

Enfatizamos que tais eixos não foram estudados de forma isolada. Na apresentação de cada um, enfatizamos determinados aspectos em relação aos demais elementos que também se explicitam nos recortes das situações observadas. Nos trechos recortados, todos os elementos dos tópicos se entrelaçam e estão imbricados em cada fato, evento, atividade, atitude e ação das tutoras e cursistas. Possibilitam diferentes olhares e são passíveis de diversificadas interpretações e análises. São ao mesmo tempo, causa e consequência. Influenciaram-se e foram determinantes das práticas pedagógicas dos tutores naqueles contextos de tutoria presencial do curso *Veredas*.

5.1 - O Contexto da investigação: AFOR UFU

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia⁷⁰, MG, foi criada em 1969, por decreto presidencial, uma Fundação Pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Possui autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da lei. Sua organização e funcionamento regem-se pela legislação federal, por seu Estatuto, Regimento Geral e normas complementares.

A estrutura acadêmica da universidade é composta por dez institutos e dezoito faculdades, que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, cursos de especialização *lato sensu*. Possui ao todo, 49 cursos de graduação, 22 programas de mestrado e doze de doutorado, distribuídos nas diferentes áreas do conhecimento. A comunidade acadêmica da UFU é constituída por cerca de 16.000 alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação, pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, educação profissional de nível técnico e ensino fundamental (Escola Básica de Educação - ESEBA). Ao todo são 1.300 docentes e 3.300 funcionários técnico-administrativos, conforme informações do *Projeto de Avaliação Institucional - 2008*.

Em sua hierarquia administrativa, a UFU conta com cinco Pró-Reitorias responsáveis por supervisionar e coordenar as respectivas áreas de atuação, a saber: Pró-Reitoria de Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX); Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Pró-Reitoria de Planejamento e Administração.

A PROEX, sediada no *Campus Santa Mônica*, acolheu e coordenou o curso *Veredas - Formação Superior de Professores*, na UFU, contemplada como Pólo B, Lote 02, a partir de 15/10/2001, por meio de processo licitatório (BRASIL.UFU. PORTAL PROEX, 2007)⁷¹ Em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), a UFU ficou responsável por implementar o Curso *Veredas* na região do Triângulo Mineiro, abrigando 52 municípios⁷².

⁷⁰ Uberlândia, MG, localiza-se no Triângulo Mineiro, tem uma população em torno de 700 mil habitantes. É a principal cidade de uma região que soma cem municípios, com cerca de três milhões de habitantes. Suas principais atividades econômicas estão nos setores de serviços, atacadista e agroindústria.

⁷¹ Disponível em <<http://www.proex.ufu.br/Direx/projetos/Veredas.asp>> Acesso em 05/01/2007.

⁷² Abadia dos Dourados, Água Comprida, Araguari, Araporã, Araxá, Cachoeira Dourada, Campina Verde, Campo Florido, Campos Altos, Canápolis, Capinópolis, Carneirinho, Cascalho Rico, Centralina, Comendador Gomes, Conceição das Alagoas, Conquista, Coromandel, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Douradoquara, Estrela do Sul, Fronteira, Frutal, Guimarães, Grupiara, Gurinhatã, Ibiá, Indianópolis, Ipiacú, Iraí de Minas, Itapagipe, Ituiutaba, Iturama, Limeira do Oeste, Monte Alegre de Minas, Monte Carmelo, Nova Ponte, Patrocínio, Pedrinópolis, Perdizes, Pirajuba, Planura, Prata, Pratinha, Romaria, Sacramento, Santa Juliana, Santa Vitória, São Francisco de Sales, Serra do Salitre, Tapira, Tupaciguara, Uberaba, Uberlândia, União de Minas, Veríssimo

A Pesquisa de campo foi realizada no período de janeiro de 2003 a julho de 2005. A escolha da AFOR UFU e de Uberlândia para desenvolvermos esta pesquisa se deu por motivo de residirmos nesta cidade, o que nos possibilitou fazer as sessões de observação participante e do acompanhamento intensivo do processo formativo, de alguns tutores e suas turmas de cursistas também residentes nesta cidade. As viagens e deslocamentos para outras localidades em que se realizavam os trabalhos e as reuniões do *Veredas*, certamente dificultariam o desenvolvimento do processo de observações participativas e de acompanhamento intensivo dos trabalhos de tutores e cursistas durante o curso. Tal opção favoreceu a realização das sessões de observação participante e o acompanhamento intensivo de todas as atividades individuais e coletivas realizadas nos encontros presenciais semestrais e mensais entre tutores e cursistas. Também, facilitou a nossa presença e a observação participante das visitas quinzenais às escolas das professoras cursistas, os plantões semanais na AFOR e demais encontros extras para a mediação da aprendizagem e orientações de trabalhos, conteúdos curriculares, exercícios e avaliação da aprendizagem dos cursistas

Em 16/01/2002, foi realizada pelo pró-reitor da PROEX, a primeira reunião com os representantes dos diversos setores, faculdades e institutos da UFU, com vistas a fazer os informes gerais, divulgação e discussão sobre o Projeto *Veredas*. Nesta reunião discutiu-se também, a formação de equipes de trabalho; a elaboração de cronogramas de atividades; a estruturação do processo seletivo, como o esclarecimento relativo à documentação, período de inscrição e critérios exigidos para os candidatos interessados em atuar no cargo de tutor; procedimentos para o vestibular para a seleção dos professores cursistas, a organização e a efetivação do curso e outros (UFU. PORTAL PROEX, 2003).

O *Veredas* teve abertura oficial em 18/02/2002, com um dos eventos curriculares do curso - a *Semana Presencial*. As atividades desta semana se estenderam até o dia 22/02/2002, com a participação de 630 professores cursistas efetivos e em exercício nas redes municipal e estadual, classificados por meio de processo seletivo vestibular promovido pela própria AFOR, por determinação da SEE-MG. Foram contratados para a concretização do projeto, 42 tutores, quatro coordenadores e quatro auxiliares administrativos.

Nota-se pelas datas citadas que a equipe de coordenação do projeto na PROEX teve 34 dias para concretizá-lo, contados a partir da primeira reunião (em 16/01/2002) até o início do programa (em 18/02/2002). Ou seja, num esforço coletivo, a coordenação local, fez acontecer o curso nesse curto período de tempo, fazendo desde a divulgação interna e externa

das diretrizes do projeto, a preparação, a articulação e a estruturação administrativa de todos os setores envolvidos da AFOR UFU. Inclusive, nesse período teve que promover o recrutamento, a seleção, a contratação e a preparação da equipe de coordenadores, tutores e pessoal administrativo para trabalhar no programa.

Tal processo apressado de implementação do curso foi também assim percebido e avaliado pelos tutores, que durante as entrevistas, fizeram comentários tais como:

Ada: Foi uma loucura e pressão total a implementação do *Veredas*. Não sei como se deu a seleção dos tutores, o que foi considerado e o que não foi... Só sei que tudo foi muito rápido, em torno de um mês, eu acho. Quando se cogitou que teria o *Veredas*, imediatamente as inscrições foram abertas e com a mesma rapidez foram fechadas. Logo deram o resultado dos selecionados, já marcaram reunião e na semana seguinte começou o curso... Assim, de supetão...

Edu: Para nós, o início do *Veredas* se deu de repente. Pouco se ouvia comentários sobre o projeto, mas nada oficial. Só sei que foi um processo de muita correria e cheio de atropelos, de aperto, de ansiedade, muita insegurança e estresse total. Pela categoria do *Veredas* e por ser complexo como é, era pra ser bem diferente o caminho tomado.

Rui: Sempre achamos que o projeto foi pouco e muito mal divulgado para que professores, alunos e funcionários da UFU pudessem optar ou não por participar dele. Acho que nem deu tempo de fazer isso tudo. Poucas pessoas tomaram conhecimento do que se tratava o *Veredas*. Sem saber da sua existência ou sem conhecê-lo poucos professores tiveram interesse para participarem do mesmo. Um projeto desse naipe não poderia nunca começar assim...

Estes tutores concordam também, que uma proposta ousada e arrojada como a do *Veredas* não poderia consistir num processo para se estruturar e acontecer em qualquer IES, em 34 dias, mesmo diante da "*experiência da UFU em outros projetos de capacitação docente em EaD*", como afirma um dos coordenadores. Em particular, no que diz respeito ao tempo para o estudo, à qualificação, e preparação dos tutores para assumirem o seu papel e suas funções num curso de formação de professores em EaD. Nessa direção, Gatti (1996, p.3) alerta que "não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível". Sabe-se que o tempo é necessário e fundamental para amadurecer idéias e ações ao longo de qualquer processo educativo. Nesse sentido, segundo a autora, o tempo pode ser um fator de decisão para o sucesso ou o fracasso de um projeto educacional.

5.2 - Perfil dos tutores participantes da pesquisa

As características dos tutores e as condições de candidatura para a tutoria passaram a ser os pontos de partida e os parâmetros de comparação aqui adotados para identificar e analisar o perfil dos tutores sujeitos deste estudo. Foram consultados e examinados em março de 2003, os documentos oficiais internos - *Curriculum Vitae* e a *Ficha de Classificação do Tutor* - com vistas a verificar as dimensões da formação acadêmica e da experiência profissional, contempladas na seleção e contratação para a tutoria da AFOR UFU.

A *Ficha de Classificação do Tutor*⁷³ foi preenchida a partir de informações contidas no *curriculum vitae*, pelos que assumiram o processo seletivo e não pelo próprio candidato à tutoria. No formulário, o inscrito poderia atingir um total de 100 pontos, se alcançasse a pontuação máxima em cada um dos aspectos: *Titulação Acadêmica* (40 pontos); *Cargo Funcional Atual* (não pontuada); *Experiência Profissional do Candidato*: na *Docência da Educação Superior* (15 pontos), do *Ensino fundamental* (15 pontos) e na *Modalidade de EaD* (10 pontos); *Publicação Científica* (10 pontos) e *Orientação de Trabalho Científico* (10 pontos). Não constava nos formulários do processo seletivo qual era a pontuação de corte ou a quantidade mínima de pontos que o candidato precisava alcançar para ser classificado e contratado para a tutoria ou desclassificado.

Os documentos indicaram que a PROEX recebeu 77 inscrições de candidatos à tutoria, sendo que destes, 71 pretendentes eram vinculados à UFU e seis profissionais não tinham vínculo com esta instituição. Do total de inscritos, foram selecionados e contratados 42 profissionais para a tutoria do *Veredas* na AFOR UFU. Dos 42 contratados selecionamos dez tutores que foram convidados a participar deste estudo. Como já foi dito, a seleção destes sujeitos se deu a partir dos elogios dos cursistas relativos à prática pedagógica de cinco tutores - Ada, Edu, Iná, Isa e Mel - considerados os melhores na tutoria, conforme registramos no Quadro 6. Outros cinco tutores - Bel, Gil, Lea, Lia e Rui - foram selecionados por terem a prática avaliada de modo negativo e/ou fragilizado pelos cursistas na tutoria como mostra o referido quadro a seguir.

QUADRO 6 - Delineando o perfil dos tutores observados e entrevistados

Tutor	Formação acadêmica	Cargo atual e local de trabalho na UFU	Tempo de atuação na educação superior	Tempo de atuação no ensino fundamental	Tempo de atuação na tutoria em EaD
1. Ada	- Doutora História, Universidade de Campinas (UNICAMP), SP 2000 - Mestre em História, UNICAMP, SP, 1994 → Graduação: História, UFU, 1990 - Obteve: 80 pontos na Ficha de classificação	Professora universitária, do Instituto de História da UFU	9 anos	1 ano	2 anos no <i>Veredas</i>
2. Edu	- Mestre Metodologia de Ensino PUC Campinas, SP, 1997 - Especialista em Educação Infantil UFU, 1987 → Graduação: Pedagogia, UFU, 1986; Direito, UFU, 1991. - Obteve: 90 pontos na Ficha de classificação	Professor universitário, da Faculdade de Pedagogia da UFU	11 anos	20 anos	3 anos: Procap-MG 2 anos no <i>Veredas</i>

⁷³ No final deste trabalho, ver a Ficha de Classificação do Tutor no ANEXO F.

3. Iná	- Mestre Educação, UFU, 1997 - Especialista em Pesquisa em Educação, UFU, 1992 - Especialista em Didática do Magistério Superior Universidade de Franca (UNIFRAN) - Franca, SP, 1986 → Graduação: Pedagogia, UFU, 1983 - Obteve: 65 pontos na Ficha de classificação	Professora de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, da ESEBA/UFU	0	15 anos	2 anos no <i>Veredas</i>
4. Isa	- Especialista em Didática, Faculdade de Educação Antônio Augusto Reis Neves (FEARN) - Barretos, SP, 1994 → Graduação: Pedagogia, FEARN - Barretos, SP 1993 - Obteve: 40 pontos na Ficha de classificação	Professora de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, da ESEBA/UFU	0	23 anos	2 anos no <i>Veredas</i>
5. Mel	- Mestre em Educação, UFU, 2002 - Especialista Ética e Filosofia Política, UFU, 1999 → Graduação: Direito, Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD), Teófilo Otoni, 1997 e Pedagogia, FENORD, 1991 - Obteve: 50 pontos na Ficha de classificação	Professora universitária, da Faculdade de Pedagogia/UFU	3 anos	4 anos	1 ano no <i>Veredas</i>
6. Bel	- Mestre Educação, UFU, 1999 - Especialista em Filosofia da Educação, UFU, 1981 → Graduação: Educação Física, UFU, 1978 Obteve: 55 pontos na Ficha de classificação	Professora de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, da ESEBA/UFU	0	22 anos	2 anos no <i>Veredas</i>
7. Gil	- Especialista Didática do Magistério Superior, Universidade de Franca (UNIFRAN) - Franca, SP, 1987 → Graduação: Administração de Empresas, UFU, 1982 e Pedagogia, Ituverava, SP, 1986. - Obteve: 20 pontos na Ficha de classificação	Professora de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, da ESEBA/UFU	0	24 anos	2 anos no <i>Veredas</i>
8. Lea	- Doutora Educação, Universidade de Campinas (UNICAMP), SP 1998 - Mestre Educação, UNICAMP, SP, 1990 - Especialista em Antropologia PUC/MG, 1988 → Graduação: Ciências Sociais, Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), São José dos Campos, SP, 1976. - Obteve: 80 pontos na Ficha de classificação	Professora universitária, da Faculdade de Ciências Sociais/UFU	19 anos	0	2 anos no <i>Veredas</i>
9. Lia	- Mestranda em Geografia, UFU (em curso) - Especialista em Saúde Coletiva UFU, 1997 - Especialista em Análise de Planejamento Ambiental, UFU, 1994 → Graduação: Geografia curta Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rondônia, RO, 1990, Geografia Plena UFU, 1998. Obteve: 35 pontos na Ficha de classificação	Professora de curso profissionalizante da ESTES/UFU	0	17 anos	2 anos no <i>Veredas</i>
10. Rui	- Especialista em Geografia Humana, USP, SP, 1981 - Especialista em Planejamento Urbano. Instituto Brasil de Administração Municipal, RJ, 1976. → Graduação: Geografia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 1974. - Obteve: 50 pontos na Ficha de classificação	Professor universitário do Instituto de Geografia/UFU	16 anos	0	2 anos no <i>Veredas</i>

FONTE: AFOR UFU. PROEX. Apostila "Processo Seletivo/Classificação dos Tutores. Ficha de Classificação - 2001" e *Curriculum Vitae* dos tutores contratados. Consulta realizada de 07 a 10 de julho de 2003.

Os tutores tinham idades que variavam entre a mínima de 35 e a máxima de 55 anos. Predomina a figura feminina, com a participação de oito mulheres e dois homens, o que corrobora a tradição de que o magistério continua sendo uma profissão feminina. Segundo Codo (1999, p.61) no Brasil, "estamos em face de um processo gradual de desfeminização da atividade docente". Entretanto, são essenciais as reflexões a respeito da organização social

desigual dos papéis que desempenham homens e mulheres, da divisão e apropriação do trabalho na educação, inclusive no que refere às práticas pedagógicas e à hierarquização nas escolas.

Em relação à *formação acadêmica*, duas tutoras têm a titulação de doutoras, quatro tutores são mestres e quatro são especialistas. As pós-graduações dos tutores abrangiam as áreas do conhecimento de História, de Educação e de Geografia. Quanto à formação inicial, cinco tutores era graduados em Pedagogia, dois tutores em Geografia, uma em História, uma em Ciências Sociais e uma em Educação Física. Desse grupo, dois tutores tinham também o curso superior de Direito e uma tutora era formada em Administração de Empresas, embora na entrevista, informaram que não exercem essas profissões.

A análise deste tópico indica que no quesito *formação acadêmica* foi considerada na seleção e contratação dos tutores, a determinação da SEE-MG no Manual da AFOR (2002, p.48), de que "o tutor deverá ser um profissional da educação (pedagogo ou licenciado em disciplinas do ensino fundamental)". Ressaltamos também, a heterogeneidade da formação acadêmica dos tutores, com graduação e pós-graduação em distintas áreas. Formaram assim, um grupo multidisciplinar com habilitações e licenciaturas que podiam ser importantes para a promoção de um amplo diálogo, a interação, a reflexão e a colaboração entre tutores das diversas áreas de conhecimento, num movimento de ajuda recíproca nas possíveis dificuldades enfrentadas ao longo do curso.

No que diz respeito ao *Cargo Funcional Atual*, todos os dez tutores eram professores concursados, de diversas unidades acadêmicas da IES UFU. Nove deles eram professores efetivos e em exercício e uma tutora é professora substituta. Dois tutores contratados trabalhavam na Faculdade de Educação/curso de Pedagogia. Dos Institutos de História, de Geografia e da Faculdade de Ciências Sociais, foram contratados três tutores, sendo um tutor de cada um daqueles respectivos cursos. Da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), quatro tutoras contratadas eram professoras de 1ª à 8ª séries do Ensino fundamental. Uma tutora era professora de cursos profissionalizantes da Escola Técnica de Saúde da UFU (ESTES).

A justificativa de um dos coordenadores para a contratação somente de tutores da IES UFU, foi:

Coordenador: Aqui na UFU, conforme você vê, o grupo de tutores é bastante diferente, embora tenha uma identidade: todos eles são profissionais da UFU. São professores da UFU de 1º, 2º ou 3º grau, que estão atuando ou que já atuaram na UFU [...] por ser da UFU, de certa forma, já passaram por um processo de seleção. Então, são profissionais qualificados, apesar da maioria deles não dominar toda essa complexidade de conteúdo que o Veredas oferece. Mas todos eles, de alguma forma ou de outra, dominam bem alguma área. [...] Eu vejo que nós temos realmente uma equipe de tutores muito boa. Eu acho que a nossa AFOR

foi privilegiada nisso. Nós não trabalhamos com pessoas desconhecidas. Nós trabalhamos com pessoas conhecidas. Porque são profissionais da mesma instituição, até as dificuldades a gente já sabe! É um patrimônio e um recurso humano já capacitado que temos. Então foi mais fácil trabalhar isso assim.

A contratação de profissionais "professores da UFU", "atuando ou que já atuaram" na instituição, que já passaram "por um processo de seleção" na IES, de um lado, pode ser visto como um aspecto positivo e até facilitar a seleção para a tutoria, dependendo dos objetivos a que se aplica. Tudo indica que o conhecimento entre as pessoas da mesma instituição, o investimento naquelas, poderia até favorecer e justificar a indicação de que "são profissionais qualificados", a administração de suas "dificuldades", a formação de "uma equipe de tutores muito boa", "privilegiada", vinculada "à universidade", um "patrimônio" e um "recurso humano capacitado". De outro lado, tais características poderiam não ser tão adequadas, se pensarmos que diante de "toda essa complexidade de conteúdo", da proposta pedagógica e curricular do *Veredas*, tais critérios seletivos poderiam não ser suficientes para atender às necessidades de formação dos cursistas e às próprias demandas da prática pedagógica dos tutores na formação superior de professores em EaD.

Em relação à *experiência profissional*, dos dez sujeitos, apenas um tutor (Edu) tinha experiência nos três níveis de ensino que abrangem a educação superior (11 anos), o ensino fundamental de 1ª à 4ª (20 anos) e a modalidade de EaD (5 anos). Dos demais contratados, dois tutores (Lea e Rui) tinham experiências docentes só na educação superior (19 e 16 anos) e nenhuma no ensino fundamental. Cinco tutores (Bel, Gil, Iná, Isa e Lia) só tinham experiências na docência no ensino fundamental, que variou de 15 a 24 anos e, nenhuma vivência na educação superior. Duas tutoras (Ada e Mel) tinham algumas vivências tanto na educação superior (de 9 e de 3 anos) como no ensino fundamental (de 1 e de 4 anos), mas alegaram que estavam desatualizados da realidade desse último. Para nove tutores (Ada, Bel, Gil, Iná, Isa, Lea, Lia, Mel e Rui), o *Veredas* foi a primeira experiência profissional que tiveram na Educação a Distância.

A análise desses dados indica que o requisito *experiência profissional* foi parcialmente atendido, se considerarmos as determinações do Manual da AFOR (2002, p.48), de que: "[...] o Tutor deverá ser um profissional da educação (pedagogo ou licenciado em disciplinas do ensino fundamental) que tenha *experiência de ensino superior e tenha exercido regência de turma no ensino fundamental*, especialmente nos seus anos iniciais" (Grifos nossos). As explicações de um dos coordenadores e de um tutor para essa situação foram:

Coordenador: Do ponto de vista profissional, pelo próprio processo seletivo, dentre os que se inscreveram, a gente conseguiu selecionar aqueles tutores, que reuniam as melhores condições [...] mas, ainda temos muito o que melhorar...

Edu: O que ocorreu é que quem se apresentou para trabalhar no projeto não tinha a formação e experiências adequadas... [...] para uma situação de tal envergadura. Por exemplo, exigiram experiência profissional enquanto professores do ensino no fundamental, educação superior e à distância, que tivessem experiência

na formação de professores. Infelizmente isso não foi atendido na totalidade, não sei porque... A UFU tem profissionais que atendem a isso [...] Mas, é difícil explicar o que aconteceu, que fator levou as pessoas com qualificação adequada a não se inscreverem para trabalhar no projeto ou de se inscreverem e não serem selecionadas. Vai saber os critérios e as "políticas"...

Deste modo, deduzimos que os tutores sujeitos do estudo, cada qual num determinado grau e intensidade, não dominavam os conhecimentos básicos e fundamentais da educação superior, e/ou do ensino fundamental e/ou da EaD e menos ainda, aqueles saberes que envolvem o papel, as funções e as atribuições do tutor em sua prática na modalidade à distância. Isso vem reafirmar o fato de que a experiência na docência em EaD ainda é um acontecimento novo em nosso país e região. Além do que, esta análise reiterou as observações de Belloni (2003), García Aretio (2001) e outros, de que faltam profissionais formados e qualificados para assumir as múltiplas e complexas funções da tutoria na formação de professores em EaD, para muitas das quais não receberam formação específica e nem se sentem preparados para realizar.

No que refere à *Publicação e Orientação de Trabalho Científico*, embora não especificados no Quadro 6, foi possível notar nos documentos, que em quantidades diversificadas, Ada, Bel, Edu, Iná, Lea, Lia, Mel e Rui tinham artigos e trabalhos publicados em revistas ou em anais de eventos acadêmico-científicos, impressos ou eletrônicos. Nos currículos de Gil e Isa não constaram trabalhos publicados. Os tutores Ada, Edu, Lea, Mel e Rui tinham experiências de orientação de monografia e trabalhos científicos enquanto nas fichas dos demais tutores não constaram tal experiência.

Por tais resultados, percebe-se que parte dos tutores do grupo de sujeitos, parece que não contemplaram no quesito *orientação de trabalho científico*, a exigência do Manual da AFOR (2002, pp.48-49), de que cabe ao tutor, ter competências e a "capacidade de orientação de memoriais e de monografias". A análise desta constatação indicou que os tutores Bel, Gil, Iná, Isa e Lia, metade do grupo de sujeitos tutores, não contemplaram tal exigência para a prática na tutoria. A falta de experiência neste quesito poderia empobrecer a orientação dos trabalhos acadêmicos e científicos na formação docente. Ou seja, fragilizar a orientação ao cursista, a compreensão da importância da pesquisa no ensino-aprendizagem, no próprio desenvolvimento profissional, enquanto exercício do pensamento autônomo, da reflexão na e sobre a ação, do exame crítico dos temas de estudo, de valores, de ações e de atitudes, como aponta Nóvoa (1995, p.26).

Diante das características e do perfil dos sujeitos desse estudo, pode-se perceber por um lado, que boa parte dos tutores não atenderam a todas as exigências determinadas pelo Veredas/SEE-MG no processo seletivo dos tutores. Isso pode ser comprovado também pela

pontuação obtida por cada um dos tutores na *Ficha de Classificação*. Essa abrangeu um amplo intervalo com o mínimo de 20 pontos atingidos por Gil e o máximo de 90 pontos alcançados por Edu. Tais limites e as outras pontuações conseguidas pelos demais tutores naquele intervalo, parece indicar que os critérios esperados dos candidatos à tutoria no que refere à sua formação acadêmica, experiências no ensino fundamental, educação superior, EaD, publicação científica e orientação de trabalho científico não foram tão decisivos na seleção dos tutores.

De outro lado, parece que todos os tutores, de uma forma ou de outra, dominavam bem uma ou outra área ou aspecto requerido para a tutoria do *Veredas* de acordo com a experiência registrada nos documentos. Destacamos como positivo, o fato de serem profissionais professores/tutores qualificados, com pós-graduação, provavelmente uma das melhores do universo de tutores do curso *Veredas*. Também, a heterogeneidade da formação acadêmica, de conhecimentos teóricos e práticos, que poderia favorecer o trabalho em equipe, colaborativo, interativo, cooperativo e a troca de ideias, de modo que uns auxiliariam os outros na superação das lacunas e fragilidades individuais.

Frente a este cenário, enfatizamos conforme Marcelo García, (2001), García Aretio (2001), Belloni (1999), entre tantos pesquisadores, a autoformação e a formação contínua em serviço, como a *única* saída para resolver ou minimizar o impacto da falta de qualificação, de conhecimentos, de competências e de habilidades que envolvem o formador de professores que deseja assumir o papel e as funções do professor-tutor em EaD.

5.3 - Diversidade de papéis, funções e práticas nos encontros presenciais

Este eixo de análise tem por objetivo apresentar os resultados das seções de observação com vistas a compreender de que modo e em que condições os tutores desempenharam o seu papel, funções e atribuições nas atividades desenvolvidas durante os encontros presenciais do *Veredas*, bem como os desafios que uma experiência deste porte coloca aos tutores e cursistas na formação de professores em EaD. Foi subdividido em seis tópicos que traduzem atitudes e práticas dos tutores no desempenho das funções de mediação pedagógica, orientação acadêmica e avaliação da aprendizagem. Deste modo, o grande eixo contempla os aspectos: a) Condições de trabalho e apoio administrativo; b) Prática reflexiva, interativa, colaborativa e transformadora; c) Uso das TIC; d) Orientação, avaliação e correção das provas e do CAU; e) Orientação e avaliação das atividades de planejamento e estágio supervisionado; f) Orientação e avaliação da monografia e do memorial.

5.3.1 - Condições de trabalho e apoio administrativo

Nas *Semanas Presenciais* cabe ao tutor apresentar aos cursistas os *Componentes Curriculares* dos Guias de Estudo referentes às atividades do semestre que se inicia. Tal processo requeria a preparação dos conteúdos, a leitura dos textos de referência, o planejamento dos encontros presenciais, a escolha dos recursos didáticos e tecnológicos para a apresentação dos componentes do currículo.

Era essencial que os tutores tivessem em mãos com antecedência, os quatro Guias de Estudo referentes àquele semestre, ou no mínimo o primeiro volume dos mesmos. Mas, por exemplo, em nenhuma das seis *Semanas Presenciais* acompanhadas e observadas, por problemas desconhecidos por nós, a SEE-MG não enviou os materiais dos módulos de referências para as agências formadoras. Ou seja, nem tutores, nem cursistas tiveram acesso ao material autoinstrucional oficial em tempo hábil para se prepararem antes das *Semanas Presenciais*.

O atraso na entrega do material provocava o acúmulo das tarefas de tutores e cursistas. Retardava o estudo, a preparação dos trabalhos com os conteúdos curriculares e, por conseguinte, a realização das atividades autoinstrucionais solicitadas aos cursistas ao longo do semestre. Quando os tutores e estudantes recebiam os Guias de Estudo, esses chegavam com atrasos que variaram de 30 a 50 dias após o encontro destinado àquela divulgação e apresentação dos *Componentes Curriculares* realizada pelos tutores na *Semana Presencial* anterior.

Para não prejudicar ainda mais o processo de preparação desta atividade, os tutores recebiam cópias xerocadas de partes inteiras ou fragmentadas, incompletas dos Guias de Estudos e de conteúdos da unidade, para estudar, preparar e planejar os seus trabalhos. Essa foi uma solução encontrada por coordenadores e tutores da AFOR UFU para suprir a ausência daqueles materiais didáticos tão necessários para o domínio dos conteúdos e a programação da apresentação dos *Componentes Curriculares*. Assim, tanto os tutores como os cursistas ficavam ansiosos, tensos diante da ausência do material instrucional. Afinal, o Guia de Estudo era o único recurso e o parâmetro que continha os textos oficiais, nos quais tutores e cursistas pautavam as suas leituras e estudos dos conteúdos a serem trabalhados no semestre.

Ressaltamos o fato de que em todos os módulos sempre foram muitos ou todos os conteúdos que não eram de domínio do tutor, o que segundo os sujeitos, requeria mais tempo ainda para o estudo, a compreensão, a assimilação e a preparação dos mesmos. Observamos que ficava difícil para os tutores, estruturar e organizar a reunião presencial de última hora,

sem ter o material oficial completo em mãos previamente. Isso os impedia de consultá-los, estudá-los, fazer a exploração dos mesmos, selecionar os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e metodológicos para a *apresentação dos Componentes Curriculares* ou de outras atividades com os cursistas.

Tal fato evidencia que os tutores, os cursista, a AFOR-UFU e outras instituições envolvidas, não puderam contar com a logística e o suporte administrativo da SEE-MG. Isso sempre gerou reclamações de tutores e cursistas relacionadas à entrega do material didático, ora atrasados, ora incompletos que causavam problemas nos estudos e elaboração das atividades. Nesse sentido, os tutores e os coordenadores locais apontaram a falta de consistência na comunicação entre as agências formadoras e a SEE-MG responsável pela produção e distribuição do material didático.

Observamos também que os tutores encontraram dificuldades com o funcionamento de recursos tecnológicos que constantemente apresentaram defeitos técnicos, falta de peças e de manutenção. Era comum nas reuniões, o aparelho de som, o videocassete ou a televisão não funcionar. O retro-projetor quando não falhava, tinha problemas no foco, ou lâmpada queimada; outras vezes, o fio elétrico que liga o aparelho era curto, não tinha extensão ou tomadas disponíveis, o que exigia que o aparelho ficasse em locais difíceis para o acompanhamento de tutoras e cursistas. Tudo isso atrasava, interferia no planejamento e prejudicava a efetivação das atividades dos tutores durante os encontros presenciais. Por exemplo, a tutora Gil apresentou o *Componente Curricular de Ciências da Natureza I*, Módulo IV (quarto semestre do curso), volume 1. Tentou colocar uma música no toca-fitas do aparelho *Micro-sistem*, como dinâmica de introdução dos conteúdos, mas não conseguiu que o aparelho funcionasse. Ela saiu da sala, foi chamar um colega para tentar resolver o problema. Das duas horas disponíveis para as tarefas daquele encontro, registramos uma perda de tempo de 25 minutos, entre a saída de Gil para encontrar alguém, a volta de ambos para a sala até conseguirem fazer tocar a música. Como se vê, foi um tempo perdido e irrecuperável, considerando-se que o encontro presencial em EaD apresenta-se como possibilidade ímpar de se criar, aumentar e melhorar os vínculos do aluno com o curso, com o professor e com os demais colegas no processo formativo, segundo Moran (2003).

Outro problema identificado constantemente nos encontros presenciais relacionava-se com o uso de pincéis para a escrita na lousa e o apagador. Ou esses não estavam disponíveis na sala de aula ou estava gastos; os pincéis tinham pouca ou nenhuma tinta ou o apagador já não servia para apagar. Naquela mesma atividade desenvolvida por Gil, na qual perdeu tempo com o episódio do aparelho *Micro-sistem*, também a tutora perdeu

tempo quando precisou escrever na lousa, pois não encontrou os pincéis e o apagador:

Gil: Vou escrever na lousa as duas tendências do ensino de Ciências, porque vocês vão fazer uma tarefa daqui a pouco e vão precisar delas. É sobre a transmissão cultural e a construção do conhecimento. *[Escreve na lousa com um pincel vermelho e fica muito claro para a leitura]*

C1⁷⁴: Não tem um pincel preto? O vermelho está claro. Não dá prá enxergar nada que você está escrevendo...

Gil: Não tem. Parece que está acabando a tinta e preciso passar as perguntas também...

C2: Mas não dá pra ler! Venha até aqui pra você ver... *[Gil vai até a carteira da cursista e verifica que a mesma tem razão]*

Gil: É, tá ruim mesmo. Cadê o apagador? Também não tem...deve estar emprestado para outra sala. Eu precisava escrever...mas... Então deixa, não vou escrever nada, vou ditar as questões e vocês vão respondendo aí, tá? Não tem outro jeito...

C3: ...tem sim, é só você não dar as tais perguntas! Deixa de mão disso... *[Muitas concordam, pedindo à tutora que suspenda a tarefa.]*

Gil: Não posso! Já planejei a aula, agora tenho que dar... Vamos fazer assim mesmo, vou ditar... *[Em meio a muita conversa, a tutora teve que repetir várias vezes o ditado de quatro perguntas, para uma ou outra cursista que conseguiu copiar e fazer o exercício proposto].*

Palloff e Pratt (2004) apontam a ineficiência dos serviços administrativos como um dos principais motivos que geram a desmotivação de professores-tutores, dos estudantes e até mesmo a desistência desses de cursos à distância. Esses são alguns dos desafios enfrentados pelas instituições públicas e particulares que oferecem cursos a distância: envolvem a superação de problemas associados à organização administrativa e acadêmica, ao apoio técnico, além da qualidade do material instrucional, entre outros.

Nessa direção, é essencial que as instituições de EaD se preocupem não só com uma boa orientação acadêmica, mas também, com um suporte técnico, administrativo e logístico capaz de contribuir para o sucesso do planejamento e da ação educacional em EaD. Segundo os autores, as melhores práticas nessa modalidade educativa consistem na atenção especial centrada no aluno, para reduzir a influência dos problemas externos que podem levá-lo ao desestímulo pelo curso e estudos ou até mesmo à evasão.

5.3.2 - Prática reflexiva, interativa, colaborativa e transformadora

O Guia Geral (2002, p.24) determina nas diversas atividades programadas para todos os encontros presenciais do curso, que cabe aos tutores articular teoria e prática, o ensino com o cotidiano dos cursistas, contextualizar os conteúdos e aproveitar a diversidade cultural nos encontros presenciais. Sugere aos tutores valorizar as experiências dos cursistas como ponto de partida para o ensino dos conteúdos disciplinares do curso, bem como promover atividades interativas, reflexivas, significativas, colaborativas e transformadoras,

⁷⁴ A letra **C** foi usada aqui para a abreviatura da expressão *cursista*. Aparecerá sempre que fizermos as citações de comentários e de depoimentos das professoras cursistas tanto nas observações como durante as entrevistas. Os números ordinais juntos com a letra **C** (**C1**, **C2**, **C3**...), servem para indicar cursistas diferentes que estavam no mesmo encontro ou mesmo grupo focal durante a entrevista. Em cada novo recorte das transcrições com as citações, recomeça a numeração.

além de estimular práticas interdisciplinares.

Um dos espaços para o desempenho destas funções e atribuições dos tutores é o de *Apresentação dos Componentes Curriculares*, concretizado nas *Semanas Presenciais*. Este é considerado por tutores e cursistas, como um momento muito importante do curso, destinado à divulgação e às explicações gerais que envolvem os conteúdos disciplinares estudados durante o semestre letivo e que operacionalizam a matriz curricular do *Veredas*. Deste modo, o Projeto Pedagógico (2002) do curso estabelece que os tutores apresentem os *Componentes Curriculares* de modo a despertar o interesse dos cursistas pelos conteúdos, a motivá-los para que ao longo do semestre letivo, eles façam as leituras, pesquisem e aprofundem seus estudos sobre os mesmos. Também, que consigam articular tais conteúdos em sua prática no Ensino fundamental.

Não obstante, em comparação com tais recomendações do referido manual, observamos que a maioria dos tutores nos encontros presenciais, deixaram a desejar na promoção da aprendizagem interativa, significativa, reflexiva e transformadora. Por exemplo, alguns tutores passavam o tempo de duas horas destinado à apresentação de cada *Componente Curricular*, explicando os conteúdos, por meio de procedimentos verbais, expositivos, reproduziam o que estava escrito nos Guias de Estudo, em exercícios na lousa, em transparências para o retroprojektor. Uns sugeriam a formação de pequenos grupos de cursistas; davam o tempo todo da agenda para que fizessem a leitura de cópias xerocadas dos Guias. Outros perdiam todo o tempo tentando resolver um ou outro exercício proposto no material autoinstrucional e ficava por isso mesmo. Alguns tutores e/ou cursistas faziam a leitura silenciosa ou em voz alta, de páginas e páginas dos textos dos Guias de Estudo.

Ao cumprirem com as determinações de alguns tutores durante as reuniões presenciais, os cursistas reclamavam muito de seus procedimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos e das atividades propostas:

Mel: Pessoal, agora que já expliquei os componentes curriculares de Psicologia Social. Por favor, copie aí... Eu vou ditar uns trechinhos dos textos, os objetivos desses conteúdos e vocês devem copiar. Depois eu vou ditar as perguntas para que vocês respondam.

C1: Ah, não, Mel! Diiitaaado a essas alturas do "campeonato"? Não...não dá!

C2: Ditado? A gente não dá mais nem para as crianças do Ensino Fundamental, imagine para nós!

Mel: Dá sim. Num instante vou ditar tudinho... Vai ser bem rapidinho...

C3: Que difícil assistir uma aula como essa... que pobreza! É muito sacrifício, não? Como custa "conseguir" um diploma! [*Cursista comenta com um grupo de colegas. Risos e comentários diversos.*]

Rui: Pessoal, vocês já terminaram a leitura dos textos de Geografia e História aí do Guia? Compreenderam o que as autoras querem dizer? Agora cada grupo vai apresentar o resumo do conteúdo para o restante da turma e terminamos os trabalhos.

C1: Rui, ainda faltam muitas páginas, é muito conteúdo não vai dar tempo de ler isso tudo aqui...Você não vai explicar nada? Todo mundo vai falar da mesma coisa? Divide as partes dos textos para não ficar repetitivo...

Rui: Não preciso explicar, pois está tudo explicadinho aí no Guia. Apresente até onde vocês leram. Vocês

preferem dividir os textos?

- C1: [*Comentando com a colega...*] É amiga...Hoje tá cruel! Essa aula está de lascar! Estamos sem sorte nestas Semanas Presenciais... Só pegamos tutores assim...fracos...embromadores. Isso aqui é conteudismo puro! Imagina, ficamos aqui fazendo a leitura dessas Xerox...
- C2: Não acho que saí de tão longe, lá de minha casa para escutar isso...não acredito!... É um desperdício de tempo!
- C1: Lia, a aula vai ser assim, com você falando e lendo a transparência o tempo todo? Ta difícil... Não estamos entendendo nada e nem agüentando essa aula, tá muito cansativa, desinteressante!
- C2: É mesmo, eu concordo que está cansativa! Não dava pra ser de outro jeito? Não tem uma forma mais interessante de apresentar e de ensinar História e Geografia, Lia?
- Lia: Vai ser assim até o fim. É o que está planejado e sugerido nos Guias e eu não tenho mais tempo para mudar nada, já disse!

Observamos que os tutores não cederam aos pedidos, não modificaram as atividades e nem flexibilizaram seus planejamentos. Ficava visível a insatisfação das turmas, o desânimo com a atuação e a prática destes tutores. A análise desta situação indica que o ensino no encontro presencial, com base em metodologias expositivas, de cópia, de leitura de transparências e de textos básicos próprios do modelo expositivo e conteudista nos encontros presenciais em EaD, assim como na educação convencional, deixa de contemplar as diversas carências e necessidades profissionais dos estudantes, conforme lembram Palloff e Pratt (2004). Ou seja, tais procedimentos podem impossibilitar os tutores de atender à diversidade de pensamento, de ritmos e estilos de aprender dos cursistas, de participação ativa, de opinar, de responder aos colegas, de compartilhar idéias, características essas que reforçam a aprendizagem interativa e colaborativa. Pode-se dizer ainda, que os tutores não consideraram as especificidades do estudante-professor-adulto, suas experiências pessoais e profissionais, bem como a capacidade de auto-gestão da aprendizagem e a motivação para o aprendizado naqueles encontros (KNOWLES, 1980).

Verificamos também, que ficou comprometida a mediação pedagógica, a orientação acadêmica, a criação de espaços para atividades colaborativas, reflexivas e práticas interdisciplinares. Os tutores não conseguiram criar oportunidades de articulação dos componentes curriculares entre si, com as demais atividades do curso, com os conteúdos do ensino fundamental e com a própria ação das cursistas. Estes tutores deixaram de oferecer aos cursistas naqueles encontros, situações desafiadoras, facilitadoras da aprendizagem, como atividades de resolução de problemas, estudos de casos, exercícios de comparação, interativos, em trabalhos coletivos que estimulassem a colaboração, a reflexão e a articulação dos conteúdos com a prática dos cursistas. Ainda, a problematização de dificuldades identificadas nos componentes curriculares apresentados, instaurando o diálogo, a reflexão entre os pares que pudessem favorecer a construção significativa do conhecimento, como sugere Almeida (2005), essenciais nas reuniões presenciais em EaD.

Ao contrário da prática de Lia, a tutora Isa teve atuação e atitudes diferentes. Isa apresentou o *Componente Curricular de Ciências da Natureza I*, na mesma sala em que esteve a tutora Lia, ministrando *Geografia/História II*, no horário anterior. A sala estava com as carteiras bagunçadas, tinha papéis, copos descartáveis espalhados pelo chão. A tutora convidou a todos para colaborar recolhendo o lixo, arrumando as cadeiras, organizando o ambiente para as atividades. Solicitou que fizessem três grandes círculos, deixando um corredor de passagem e de circulação entre as cadeiras. Logo tiveram o local arrumado para os trabalhos da ocasião. Após se apresentar para a turma, Isa optou por começar os trabalhos com uma dinâmica de descontração grupal.

Isa: O meu nome é Isa e eu trabalho na Escola Básica, com turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino fundamental. Pessoal, eu não vim dar aula pra vocês! Vim promover um encontro agradável e alegre, que as auxilie a refletir sobre a prática pedagógica de cada uma de vocês. Vamos colocar essa mesa lá fora, e quem precisar sair, assine a lista de presença, tá? Mas eu acho que vocês não vão querer sair mais cedo... Preparei muitas surpresas para vocês.

Quero convidá-las para fazerem agora, uma viagem comigo! Uma viagem ao mundo das Ciências Naturais! *[Falava baixo, criando ar de suspense nos ouvintes]*. Vocês vão trazer como bagagem, suas experiências de vida, de alunas, o que vocês têm de melhor como docentes. Podem trazer também aquilo que você acha que poderia ser e fazer melhor.

A gente vai discutir, conversar um pouco sobre esse conteúdo de Ciências da Natureza que é tão gostoso! Que todos os alunos adoram, não é assim? *[Cursistas ouviam com atenção e em silêncio]*

Falou que é Ciências, a criança está disposta a fazer qualquer coisa: é uma experiência, é uma observação... E aquilo ali, se você souber conduzir, vai ser um enorme prazer pra ela e principalmente para vocês, professoras. Então, é o que a gente vai tentar discutir um pouquinho hoje, sempre relacionando com o assunto proposto no Guia. Vocês ainda não o receberam, ele não tem data para chegar, mas certamente hoje, ele não será necessário aqui! *[Desenvolve a dinâmica a partir da "viagem" proposta que teve a participação da turma toda]*.

Depois de desenvolver a dinâmica com o grupo, a tutora fez uma exposição oral, de vinte minutos, resumiu as temáticas do componente de *Ciências da Natureza I*, referentes aos quatro volumes que seriam estudados naquele semestre. Falou espontaneamente sobre o tema com animação, mudou a entonação da voz, gesticulou bastante. Durante a exposição, usou organogramas e mapas conceituais impressos em transparências para favorecer a compreensão dos cursistas. Essas possibilitaram uma visão geral dos conteúdos do componente curricular, situando-o diante das unidades, das sessões e dos tópicos a serem estudados durante o Módulo IV. Os cursistas ouviram atentos a explanação da tutora, que foi objetiva, clara e segura sobre o que queria dos cursistas.

Na sequência do planejamento, Isa pediu aos cursistas que ficassem de pé, no centro da sala. Separou-os em dois grupos, jogou dois balões para cima, um para cada grupo e disse que aqueles não poderiam cair no chão, nem ficar presos nas mãos de ninguém. Todos deveriam se empenhar para mantê-los no ar o maior tempo possível, dando apenas um toque de mão para que os mesmos subissem. Quem o deixasse cair, antes de sair da roda, deveria ressaltar numa palavra ou expressão, um aspecto que foi trabalhado pela tutora referente ao

Componente Curricular de Ciências da Natureza I. Todos participaram da tarefa, se mostraram alegres e descontraídos. Isa conseguiu criar um clima de trabalho mais favorável para a apresentação daqueles componentes, além de possibilitar a exploração e a fixação de partes do conteúdo, estimular a interação e a colaboração entre o grupo. Assim que a dinâmica terminou a tutora interpretou-a, fez comentários e utilizou-a para introduzir a próxima tarefa:

Isa: Professores! É dessa forma que vocês precisam trabalhar em suas escolas. Com empenho, alegria, união, colaborando, cooperando e auxiliando-se uns aos outros e com bastante compromisso. Numa equipe de trabalho, cada uma de vocês tem que fazer a sua parte... só assim o ‘balão’ não cairá! Bem, no trabalho que faremos agora, eu gostaria que todos colaborassem e se dispusessem a fazê-lo, da mesma forma como participaram na dinâmica: com motivação! Vamos começar? Em grupo de seis pessoas, quero que escolham uma das cantigas de roda que foram cantadas pelo grupo de teatro que se apresentou ontem à noite. Escolham algumas palavras/temas destas músicas que se relacionam com os conteúdos de Ciências que estudamos. Comente com o grupo uma dificuldade sua no desempenho da prática para desenvolver esse tal conteúdo relacionado com a palavra/tema das cantigas. O grupo dará sugestões de como resolver tal dificuldade, ok? Depois vocês irão escolher uma das dificuldades que surgiram no grupo e deverão socializá-la com a turma toda. Temos 25 minutos para essa tarefa.

Nesta atividade, observamos a criação da oportunidade do trabalho em equipe, de articulação entre os componentes de Ciências em estudo, com uma apresentação teatral do dia anterior na qual os artistas resgataram antigas cantigas de roda, com as dificuldades da prática das cursistas. Isa conseguiu propor aos cursistas, atividades que propiciaram prazer, recreação, interação, pensar as próprias ações, as dificuldades enfrentadas na atuação no ensino fundamental em relação ao tema apresentado. Isa demonstrou segurança, domínio do conteúdo tratado, das dinâmicas grupais e dos procedimentos didáticos que adotou no encontro. Propôs outra atividade de reflexão sobre a prática a ser feita individualmente pelos cursistas:

Isa: Vou solicitar a vocês, que façam "retratos" das suas aulas. Vou distribuir papéis coloridos recortados. Você vai eleger uma aula de Ciências que você deu, que você avalia que trabalhou bem, que planejou, deu certo e que você gostou de dar. Vai desenhá-la no papel, ou fazer dobradura, ou brincar com as palavras. Na mesa, tem uma sacola com lápis preto. Pode pensar qual cor de papel você quer e porque; é um para cada. Os significados do “retrato” você vai colocar no seu desenho, certinho? Não pode usar palavras, cada um vai fazer seu “retrato” e é para fazer individual. *[Após o tempo combinado, a tutora abre a discussão...]*

Isa: Vamos discutir um pouco os trabalhos de vocês. Quem quer começar?

C1: Eu gosto de trabalhar com meus alunos com observação e prática: sempre saio da escola com os alunos, e passeamos em volta do quarteirão observando tudo que acontece. Às vezes, até no próprio pátio da escola, que é arborizado e tem muitas plantas. A partir desses passeios é que eu dou a aula...

Isa: ...Pode explorar também o que o aluno observa no caminho da escola ou de outros trajetos que faz, como da casa dele ao supermercado, ao trabalho dos pais, etc. Quem mais gostaria de falar?

Observamos que poucos tutores conseguiram fazer a mediação pedagógica fundada em pressupostos que estimulam a articulação entre teoria e prática, considerando a realidade dos cursistas, as práticas interdisciplinares nos encontros presenciais, a aprendizagem colaborativa e interativa coerentes com o projeto pedagógico do curso e com as necessidades atuais de formação de professores. Isa demonstrou que em alguns encontros presenciais do *Veredas*, isso foi possível, como se vê no recorte a seguir:

- Isa: Professores, a gente tem que ter cuidado com a seleção de músicas [...]. Eu quis mostrar pra vocês que esses elementos de Ciências da Natureza, a gente encontra no dia-a-dia, nas músicas, em diversas situações. Isso deve ser levado pra sua sala, porque todos gostam e estimula a aprendizagem! Você pode solicitar ao seu aluno que ele eleja músicas que ele goste, para identificar elementos do assunto que você está trabalhando. Além de destacar elementos, o que mais a gente pode trabalhar a partir da música?
- PC1: A matemática, a Expressão Corporal...
- PC2: Muitas coisas... a interdisciplinaridade...
- PC3: Você podia dar mais exemplos, pra gente “abrir a cabeça” com a tal interdisciplinaridade? [Risos gerais]
- Isa: Olha, em Matemática pode-se fazer, uma estatística, levantando gráficos sobre as palavras que os alunos falaram, com a quantidade de palavras encontradas, trabalhar com probabilidade, conjunto, fração a partir desses dados [...]
- PC4: Em Português ou outra disciplina pode produzir textos, aproveitando-se as palavras, expressões das músicas, fazer outra letra com sinônimos, antônimos, trocar a ordem das palavras, etc.
- Isa: É isso, trabalhar as expressões e o significado figurado. Por exemplo, "Tô nem aí", quando a cantora diz “meu mundo de pernas pro ar”; na outra música, "fim do mundo"... o mundo tem fim? O que significa para as crianças? Discuta isso com elas, peça que busquem mais informações, de onde surgem tais expressões... Façam pesquisas sobre os temas que aparecem durante a discussão [...] Você pode trabalhar Artes, relacioná-la a essas expressões... O que mais você pode trabalhar?
- PC5: Ensino Religioso, Geografia...
- Isa: Discutir a questão dos valores que envolvem os cuidados, a responsabilidade humana com o mundo, o espaço, o tempo, a natureza [...]

Assim que encerrava cada atividade, os cursistas aplaudiam, elogiavam a atuação e os procedimentos da tutora. Fizeram comentários como:

- C1: Que legal Isa! Muito bom esse seu trabalho! Vou fazer essas técnicas todas com meus alunos. Eles vão adorar!
- C2: Até que enfim alguém fez algo diferente. Consegui entender bem o que iremos estudar e aprendi muito neste pouco tempo. Estamos cansadas de “dormir” nas aulas presenciais, de brigar com tutores e de ouvir só a falação deles...
- C3: Realmente, foram todas ricas as suas técnicas. É muita movimentação, temos que ficar atentas ao que diz a música, relacionar com o que estamos estudando, ver a quantidade de pessoas no grupo, a interação com as colegas, quem vai falar... exige muita coisa!

A análise das atitudes e práticas de Isa reiteram as orientações de S.Oliveira (2007), Moran (2003) e Tori (2002) de que o encontro presencial em EaD bem planejado, bem conduzido coloca as pessoas face a face, interagindo e dialogando com o outro frente a frente, com toda sua carga afetiva e simbólica. A tutora proporcionou atividades que deram a ideia do que os cursistas iriam estudar no semestre letivo; foi além do que apresentava o material impresso em suas orientações e sugestões. Conseguiu despertar o interesse e a participação das cursistas presentes para as atividades com base na articulação teórico-prática, a aprendizagem colaborativa e interativa, coerentes com o projeto pedagógico e as determinações dos manuais do curso.

Tais características segundo Palloff e Pratt (2002) e Perrenoud (1999), são essenciais para se desenvolver relações interpessoais ampliadas, com diálogo, interdisciplinaridade, troca de experiência e saberes, construção de conhecimentos, além de proporcionar uma formação para a autonomia e cidadania por meio de trabalhos individuais e colaborativos. Nessa direção, percebemos que Isa trocou idéias, ouviu os cursistas, questionou, sugeriu atividades, recomendou, incitou, estimulou, inspirou e realizou as

atividades com motivação e envolvimento com o grupo. Criou espaços para que expressassem suas percepções, práticas, experiências e emoções, que seriam difíceis de serem efetivadas sem o encontro presencial. Estimulou e entusiasmou os participantes a participar do encontro e parece que conseguiu despertar o interesse do grupo para os estudos posteriores àquela reunião.

Percebemos que não se tratou de promover meras relações pessoais, brincadeiras ou dinâmicas recreativas entre pessoas. Torna-se importante entender, com base nos autores, que na construção curricular em EaD, o eixo da relação pedagógica firma-se na interação, no diálogo, na interlocução, na promoção de discussões e reflexões. Também, no estabelecimento de espaços criativos, colaborativos e cooperativos no ambiente de aprendizagem na EaD semipresencial, que favoreçam a construção de conhecimentos e a ressignificação da prática docente tanto dos cursistas como do próprio tutor.

Observamos que em relação à interação, à relação pedagógica, à comunicação e ao relacionamento interpessoal entre tutores e cursistas durante as reuniões presenciais, foi possível verificar diferentes vias. De um lado, uns tutores pareciam mais autoritários, outros mais frios, fechados e distantes dos educandos. Em diversas situações dos encontros presenciais, observamos que os tutores com tais características tinham pouco envolvimento com suas turmas; a relação com os cursistas era mais formal, impessoal, técnica, apenas de trabalho. Parece que não percebiam que em particular, quando se trata da tutoria presencial, em que o contato pessoal é face-a-face, as atitudes e as emoções são especialmente importantes no âmbito afetivo em EaD, o que requer novas formas de relacionamento, de comunicação e de aprendizagem, como defendem Almeida (2005), Valente (2005), Palloff e Pratt (2002).

De outro lado, uns tutores, mais do que outros, conseguiam ter um relacionamento amistoso, afetuoso, interativo e de proximidade com seus cursistas. Os tutores deste grupo pareciam bem humorados, gentis com os cursistas, agradáveis e comunicativos. Conversavam informalmente sobre diversos assuntos, eram prestativos, esclareciam acerca de diversos aspectos administrativos do curso e da organização do encontro. Alguns emprestavam livros pessoais, CDs, DVDs ou outros objetos; visitavam àqueles cursistas que ficavam doentes; sorteavam brindes e/ou agrados (pirulitos, balas, chocolates, agendas, canetas, blocos de notas, etc) nos encontros presenciais, entre outras atitudes afetivas e carinhosas.

Observamos que estas atitudes eram importantes para os tutores desse grupo e também para seus cursistas, além de muito valorizadas por esses. Notamos que o conhecimento destes tutores acerca dos cursistas, o fato deles entenderem suas emoções,

alegrias, bloqueios e temores, favoreceram a interação, a cooperação, o diálogo, a colaboração entre ambos. Também, facilitou a exposição de dúvidas e dificuldades pelos cursistas, assim como a compreensão dos tutores acerca das expectativas e necessidades de seus cursistas no processo ensino-aprendizagem.

A análise destas observações reitera os resultados encontrados por S.Oliveira (2007) e Harasim et al (2005), ao verificarem que se torna essencial na tutoria, um trabalho docente de cunho afetivo, emocional e respeitoso entre tutores e cursistas, como base para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Portanto, entendemos que cabe considerar na atuação do professor-tutor a "presencialidade concreta" e a interação como focos principais de seus encontros presenciais para uma boa relação dialógica. Isso acaba por reforçar nos cursistas, o sentimento de pertencimento ao grupo, muitas vezes, enfraquecido na formação docente em EaD, sendo esse um dos elementos para o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e da cooperação entre o grupo.

Nessa direção, em conformidade com o que ressalta Valente (1999b), foi possível observar o quanto é importante na relação pedagógica entre tutor-cursistas, a constante atitude de busca de compreensão do outro e de si mesmo. Também, as atitudes de respeito entre tutores e cursistas, de confiança mútua, de querer comunicar-se, trocar idéias, assim como a vontade de colaborar e de cooperar, de crescer juntos e autônomos no processo ensino-aprendizagem. Percebemos que tudo isso pode propiciar por parte do tutor, a valorização da experiência dos educandos adultos, a rejeição de procedimentos e exercícios repetitivos, que não estimulam a criatividade, a independência, a autogestão da aprendizagem e a autonomia do estudante nos encontros presenciais em EaD.

Os Guias de Estudo trazem sugestões para que os tutores desenvolvam dinâmicas de grupo, que estimulem a interação, o diálogo, a participação do cursista e da turma, a comunicação entre tutores e estudantes, além de favorecer a exploração dos componentes curriculares. Os tutores tinham liberdade, autonomia e flexibilidade para adotar tais sugestões e dinâmicas ou não em seu plano de trabalho. Dos dez observados, a metade dos tutores seguiu à risca as orientações didáticas e efetivaram tais dinâmicas de interação e de socialização. Os demais tutores seguiram parcialmente e/ou modificaram as atividades e a programação sugerida pela SEE-MG.

Apesar das recomendações do Programa os tutores tiveram dificuldade para estimular a interatividade como aparece no episódio a seguir. Lia entrou na sala de aula para apresentar os *Componentes Curriculares de Geografia/História II*, referentes ao Módulo IV, volume 1 (quarto semestre do curso). Ocupou o seu lugar na mesa próxima à lousa e disse:

Lia: Meu nome é Lia, sou tutora do *Veredas*. Vamos trabalhar Geografia e História. Quem gosta de Geografia? E de História? *[Nenhuma cursista responde, conversam alto entre si]. [...] Quem gostou e se lembrou do que viu no Módulo 3? [Faz essa pergunta depois de 20 minutos de exposição oral. Não há resposta.]* Ninguém vai responder? É impossível ver a Geografia sem a História e vice-versa. Quando falamos de paisagem é assim também. Alguns gostam, outros não. [...] O *Veredas* propõe uma História nova, que pode ser interpretada do jeito que a entendemos...*[40 minutos desde o início do encontro com contínua exposição. Muitas cursistas continuam a conversar, umas entram e saem da sala, tomam lanche, outras "olham para o tempo". Há muita dispersão, pouco envolvimento, interesse e participação nesta turma].*

A História não vai inventar nada, mas vai abrir a mente da gente, falando, explicando, de modo diferente do que a elite dominante contou. Até pode ser verdade o que tem no livro didático, mas, o que a elite pregou, não achamos verdadeiro. Vamos usar transparências para esta aula. Prestem atenção para não se perderem, pois teremos muita leitura de agora em diante.

Observamos que a tutora disse o seu nome e iniciou imediatamente a introdução aos conteúdos. Suprimiu a dinâmica de aquecimento e socialização proposta no guia didático. Lia não se ocupou de um diálogo inicial para o aquecimento e a sua socialização com turma. Optou pelo monólogo frágil, com caráter pedagógico tradicional, conservador, expositivo e reprodutivo dos textos de referência. Nem mesmo procurou fazer algum comentário espontâneo, ou criou um clima de proximidade com os cursistas, de acolhimento, de confiança e de respeito mútuo. Agindo assim, nesta perspectiva de relacionamento deu a entender que a interação e o envolvimento do grupo não eram o foco principal do planejamento daquele encontro; em especial, no sentido de reforçar pertencimento dos cursistas àquele grupo e curso. Observamos que Lia perdeu uma oportunidade para tal resgate, de promover a interação, a participação, o diálogo entre o grupo, de aprofundar alguns aspectos do conteúdo. Em especial, se considerarmos o fato de que esta tutora tinha a formação inicial no componente trabalhado - Geografia - era especialista, mestranda nesta área, e em tese o conteúdo específico era de seu domínio.

Tal modelo de interação e de prática pedagógica parece ser um dos desafios da formação docente em EaD, identificado também por S.Oliveira (2007) e Preti (2000, p.134) em relação às atitudes interpessoais entre tutores e cursistas em diversos encontros presenciais pesquisados por eles. O que fazer e como se comportar diante da turma com a qual se encontra esporadicamente na EaD semipresencial, ainda representa uma dificuldade para muitos educadores na tutoria, que por meio de suas práticas e atitudes centralizadoras, não conseguem estimular a motivação, desenvolver o respeito, a confiança e a autonomia entre tutor e cursistas nos encontros presenciais do curso. É importante ao orientador acadêmico considerar na rotina do encontro presencial na EaD, a integração dos participantes, o aprofundamento das relações interpessoais, mobilizar energias, entusiasmo e bem-estar na função que exerce, além de incentivar e motivar constantemente o aluno a ser participativo e auto-confiante.

Observamos também, que Lia fez perguntas sobre o conteúdo de História e Geografia, tentou levantar lembranças dos módulos anteriores, mas as questões eram vagas, sem relação com os objetivos dos conteúdos que trabalhava ali, o que tornou as suas perguntas soltas, amplas, indefinidas e com fins confusos. Como a tutora não conseguiu respostas dos cursistas, não alcançou o objetivo das questões propostas além de pouco estimular a participação da turma. Nesse sentido a análise destas observações, indicou que mesmo tendo o domínio do conhecimento específico de Geografia, a tutora teve dificuldades de fazer a apresentação dos conteúdos previstos, de interagir com aos cursistas naquela reunião presencial em EaD. Também, de fazer uma breve exposição sobre os temas com vistas a situar o grupo, facilitar a participação dos estudantes na atividade em desenvolvimento, de articular os conteúdos a serem trabalhados posteriormente à distância pelos cursistas.

Desta ótica, verificamos que não basta ao tutor apenas dominar os conhecimentos específicos; há que considerar entre outros elementos, a intencionalidade do processo de ensino e de formação, conforme sugere S.Oliveira (2007). Ou seja, a determinação do quê, como e porque fazer, conhecer o processo de aprendizagem do aluno, direcionar a prática para a coordenação e a organização do ensino-aprendizagem com criatividade e descentralização. Na mediação pedagógica, contemplar os aspectos cognitivos, afetivos, contextuais, sociais e culturais, interrelacionados no processo de aprendizagem. Neder (2000) argumenta que além da elaboração de perguntas, é necessário ao orientador acadêmico dar exemplos práticos dos conteúdos trabalhados, promover situações para a reflexão, a investigação de determinados tópicos e a capacidade de pensar criticamente acerca do tema. Também, criar situações dinâmicas, não só teóricas, que possibilitem ao cursista explicitar o próprio ambiente, o seu percurso, as suas expectativas, realizações, dúvidas e as dificuldades que enfrenta ao trabalhar com os conteúdos em questão.

5.3.3 - Uso de TIC

Os Guias de Estudo e manuais do curso recomendam aos tutores, além da exploração do material impresso, a adoção das mídias audiovisuais, do computador, da Internet, do telefone, do retro-projetor, do fax, do correio convencional e eletrônico, entre outras (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.29). Sugerem que tais recursos tecnológicos sejam utilizados durante os encontros presenciais com vistas a permitir ao cursista, a familiarização com os mesmos e o acompanhamento de todas as possibilidades de interação e de diferentes linguagens, além de favorecer a comunicação, o diálogo, a interatividade e a construção de

conhecimentos.

Entretanto, observamos que a maioria dos tutores quase não utilizou os recursos tecnológicos audiovisuais, o computador, a Internet, o telefone, o fax, o correio convencional e eletrônico para introduzir, mediatizar, concluir, explorar as atividades planejadas e realizadas para os encontros presenciais. Verificamos, que os computadores e a Internet disponíveis nos diversos laboratórios de informática da AFOR-UFU não foram utilizados pelos sujeitos em nenhum dos encontros presenciais observados. Embora previsto no Projeto Pedagógico (2002, p.43) que focalizassem o campo da informática e a emergência de seus novos papéis e das TICs para a educação, parece que isso não se efetivou na AFOR UFU.

Desse modo, verificamos que faltaram espaços de implementação do curso de informática, de computadores e Internet na AFOR-UFU. Percebemos assim, que os tutores e cursistas observados não tiveram atividades efetivas de comunicação síncrona e assíncrona, com encontros virtuais para o acompanhamento de tarefas, solução de dúvidas, conceitos e teoria, consultas *on-line* e/ou *off-line*. Não puderam debater, trocar conhecimentos, experiências, interação e diálogo didático por meio do computador e da Internet da AFOR. Verificamos que de um lado, esse fato empobreceu e limitou o processo de comunicação e de interação no curso, uma vez que os envolvidos praticamente não se comunicavam durante a elaboração das atividades autoinstrucionais dos cursista. Nesse sentido, alerta Peters (2001, p.34), que não basta proporcionar aos estudantes apenas um estudo próprio, isolado, por meio de materiais didaticamente elaborados. Há que se pensar o curso e oferecer espaços virtuais para o contato e a comunicação constante entre o formador, os cursistas e seus colegas por meio de tecnologias que favorecem a aprendizagem dinâmica, autodirigida, interativa e colaborativa.

Por outro lado, a análise desta situação traz à tona a questão da implementação, incorporação e interatividade das TIC na formação superior de professores na EaD como desafios a serem enfrentados na modalidade. Nessa direção, lembra Almeida (2005, p.72), que o fato de se ter laboratórios de informática equipados, projetos interessantes, investimentos em computadores, em seus periféricos e na formação de professores, não implica que esses irão favorecer a interatividade na EaD. Ressalta que esses equipamentos são significativos na educação se o uso de TIC for integrado à prática pedagógica, o que pressupõe suporte, manutenção técnica disponível e apoio administrativo. Assim, há que se transformar a cultura cujo acesso à tecnologia de informação é condição indispensável, mas não suficiente enquanto proposta de formação de professores.

A televisão e o videocassete foram usados pelos tutores observados, nos

momentos determinados para a *Apresentação de Vídeos*, previstos nos *Encontros Presenciais Mensais*. Fora dessa agenda obrigatória nenhum tutor desenvolveu atividades que aproveitassem tais recursos. Na *Apresentação dos Vídeos* observamos que dos dez observados, seis tutores tinham dificuldades para manusear a televisão ou o videocassete, os controles remotos e a fita do vídeo, como se vê no exemplo a seguir:

Mel: Gente, alguém me socorre! Quem sabe como é que liga esse vídeo e essa TV? Não entendo nada disso... não sei onde liga, onde desliga. Onde "muda" pra frente? E para trás? Aqui no vídeo, onde é que faz pausa? Cadê o botão? Onde é mesmo que eu coloco a fita? Gente vamos! Se ninguém souber não teremos a apresentação do vídeo!

CI: Calma, Mel, não se desespere... Eu sei mexer nessa "geringonça" e posso te ajudar. Deixe-me ver...

Verificamos que Mel assim como outros tutores, mostraram-se desorientados com o uso destes equipamentos, atrapalharam-se e não souberam manusear os controles remotos destes aparelhos. Por exemplo, não conseguiam localizar determinada parte da fita, acionar comandos de avançar, retroceder, parar, pausar, ejetar e/ou colocar a fita, etc. A falta de conhecimentos básicos acerca do funcionamento daqueles aparelhos, as competências tecnológicas e as destrezas técnicas no uso destes equipamentos, atrapalhou a seleção, a escolha de partes interessantes que precisavam ser ressaltadas, reapresentadas e analisadas na fita. Isso dificultou a coordenação e a exploração eficiente de tais tarefas na apresentação e assistência dos vídeos. Nesse sentido, a falta destes saberes experienciais e tecnológicos interferiu na qualidade da atuação, da interatividade, da comunicação e da participação de tutores e cursistas, pois reduziu as possibilidades de envolvimento de tutora e cursistas durante a realização da atividade prevista.

Os aparelhos de som e a música foram recursos bastante usados nas reuniões presenciais por quase todos os observados. Muitos tutores levavam de casa seu próprio gravador, fitas e aparelho *micro-sistemas*; colocavam músicas de fundo para aguardar a chegada dos cursistas dos locais de reunião, elaborar exercícios no ambiente de aprendizagem, facilitar a comunicação ao introduzir ou finalizar conteúdos e para desenvolver dinâmicas grupais.

No episódio narrado no tópico 5.3.1, relativo à tutora Gil, que apresentou ao *Componente Curricular de Ciências da Natureza I* e teve problemas com o aparelho de som, o procedimento usado pela tutora com a música foi o seguinte: assim que o *micro-sistem* voltou a funcionar, sem trocar uma palavra com as cursistas, a tutora colocou para tocar a música *Terra - Planeta Água*, do cantor Guilherme Arantes. Enquanto isso pegou uma folha de papel com a letra da música e seguiu-a silenciosamente, de pé, sozinha, parada na frente da turma. Aumentou o volume do som duas vezes. Os cursistas continuaram conversando cada vez mais alto, mesmo porque nada foi dito e explicado pela tutora a eles, que não entenderam

o que deveria ser feito naquele momento.

O barulho na sala era tamanho, que ficou difícil de ouvir a música ou entender a letra cantada pelo cantor. Quando a música terminou, a tutora parou sua leitura silenciosa e disse:

Gil: Bom gente, agora que já ouvimos a música, vou me apresentar. O meu nome é Gil, sou tutora do *Veredas*. Tenho participado desde o início, das primeiras Semanas Presenciais e a gente não conhece todo o grupo, mas é um prazer estar com vocês.

C1: Oh, nem percebemos que era para prestar atenção na música... Achemos que era só um fundo musical até você resolver os problemas e começar a aula... Você não vai colocar ela de novo?

Gil: Não, não dá tempo. Já estamos com mais de 40 minutos de atraso. E nós vamos falar hoje desse novo conteúdo que vocês vão trabalhar agora, que vai substituir a Matemática, as Ciências da Natureza I. [*As cursistas conversavam entre si e mal escutam o que a tutora diz*].

Gil se apresentou às cursistas num tom de voz baixo, tímido, sem energia, de modo inseguro e com pouco entusiasmo. O que a tutora realmente queria a partir daquela música não ficou claro para os presentes; não houve exploração de letra e música, nem explicação acerca dos objetivos daquela canção no momento; nem a sua relação com os trabalhos que desenvolveu em seguida. Observamos que a música não foi usada por Gil para a introdução ou conclusão das atividades subsequentes. Nem para a seleção do que era significativo naqueles conteúdos ou para ajudar as cursistas a compreender e aprofundar o tema, incluir outras informações e representar as articulações construídas. Também, a canção não foi articulada e mediatizada para despertar a criatividade, estimular o pensamento crítico-reflexivo, ressignificar e ampliar os conhecimentos das cursistas. A análise da situação indica que se a música foi adotada como uma tentativa de dinâmica de interação grupal, para o "aquecimento" do grupo ou para favorecer o diálogo, a socialização, a participação e movimentar a turma, pelo visto Gil não atingiu nenhum destes objetivos com a mesma.

Tais atitudes e procedimentos da tutora, reiteram o que diz Almeida (2005) ao explicar que em si mesma a tecnologia não é condição suficiente para a criação inovadora, nem para garantir a qualidade da EaD. Muito menos para superar o paradigma educacional transmissivo ainda impregnado nas práticas pedagógicas em EaD. A análise evidenciou as dificuldades de Gil para promover uma interação mediada e proporcionar a interatividade com a música, uma vez que o Guia de Estudo sugeriu que aquela música precisava ser articulada pela tutora na introdução dos conteúdos naquele momento. Isto é, explorada como um recurso de linguagem e tecnológico, para possibilitar uma participação dinâmica entre tutora e cursistas, uma ação recíproca e conjunta, de modo a unir o grupo, facilitar e favorecer a comunicação, a interação e o diálogo entre as envolvidas na atividade, como sugerem também Primo e Cassol (2004).

Por outro lado, um grupo reduzido de tutores utilizou os recursos do aparelho de

som e da música, com objetivos e critérios bem definidos. Reportamos-nos à Isa, que ao apresentar o *Componente Curricular de Ciências da Natureza I*, do Módulo IV, volume 1, desenvolveu uma atividade interessante com a música sugerida pelo Guia de Estudos, para ajudar na exploração e na fixação do conteúdo trabalhado:

Isa: Eu vou colocar trechos de algumas músicas que já selecionei. Vocês vão andando em círculo e movimentando de acordo com o ritmo agitado ou mais lento. Vou parar a música, identificar a quantidade de pessoas no grupo que irá responder, ok? Posso pedir 2 pessoas, 4, 10 e assim por diante. Fiquem atentas também com as palavras, expressões e elementos de Ciências que nós trabalhamos sobre a natureza, correto? [Isa coloca o trecho da primeira música: Título: “Tô nem aí, da cantora:Luka. Cursistas e tutora dançam, cantam, batem palmas e ficam bastante animadas. Isa pára a música e faz a pergunta bem baixinho, forçando-as a ouvir sua voz.]

Isa: Só vai responder quem eu apontar, certo? Senão vira bagunça e ninguém entende nada! Quero uma pessoa no centro da roda...

C1: Eu...eu...[Pulou para o centro da roda]

Isa: Que elementos de Ciências você escutou nessa música e que relação tem com o conteúdo estudado?

C1: *undo*, relaciona-se com o Planeta Terra, que é um corpo celeste, com movimentos de rotação, translação.

Isa: É isso, menina! Muito bem!! Música de novo [Toca mais um trecho da música e pára...] Agora, grupo de 5 pessoas no centro da roda... [E continuam o exercício com várias partes de diferentes músicas].

Verificamos que Isa criou espaço para a articulação dos elementos ressaltados nas músicas com os conteúdos apresentados em *Ciências da Natureza*. Nessa atividade, parece que a música favoreceu a interatividade, o processo interativo, proporcionou satisfação, agradou e possibilitou uma interessante audição da letra, do som e do que dizia em sua mensagem. Pelo visto, a atividade mobilizou a atenção, a concentração dos cursistas conduzindo-os a um breve exercício de análise e síntese, de curiosidade, de percepção e de articulação entre os conteúdos estudados e a fixação dos mesmos.

Observamos também, que os recursos do retro-projetor e de transparências, foram utilizados em diversos encontros presenciais por todos os tutores, como suporte didático visual para a *Apresentação dos Componentes Curriculares* ou outras atividades coordenadas pelos tutores observados. Entretanto, identificamos que poucos foram os tutores que elaboraram suas transparências contemplando cuidados didáticos e técnicos com o *layout* da página, para facilitar o acompanhamento do público presente. Ou seja, a digitação e a impressão de letras grandes, sem serifas, espaçadas e legíveis; títulos destacados, contrastados com as cores do plano de fundo e das letras, para facilitar a leitura e a visualização das mesmas; colocação de poucas frases numa mesma transparência; ilustração de conceitos e idéias com figuras, esquemas, gráficos, charges, símbolos coerentes com o tema em questão, entre outros.

Lia, por exemplo, lançou mão do retro-projetor e de algumas transparências para auxiliar na apresentação dos *Componentes Curriculares de Geografia/História*. Constatamos durante a leitura e análise do material projetado na tela, que as transparências consistiam em cópias xerocadas diretamente de algumas partes dos textos do Guia de Estudo. Ao todo eram

doze páginas que continham: textos de introdução aos tópicos e seções (três páginas); objetivos gerais e específicos dos conteúdos disciplinares e de cada tópico temático (duas páginas); textos básicos de cada conteúdo (quatro páginas) e, o resumo das seções e de cada tópico (três páginas). Os textos eram longos, ocupavam o tamanho da folha A4; a digitação dos textos nos Guias didáticos foi feita com fonte tipo *Times New Roman*, tamanho 12, na cor preta, próprias para aquele tipo de material impresso. As transparências ficaram manchadas, os borrões atrapalhavam a leitura, as letras eram de tamanho muito pequeno, finas e claras e a qualidade era ruim, dificultando a leitura do público presente na sala. Os desenhos ilustrativos das transparências eram tão acanhados, que não dava para decifrá-los a partir de um metro de distância. Verificamos que as transparências foram elaboradas de modo inadequado para serem apresentadas para um público com tantas pessoas presentes na sala.

Mesmo assim, Lia projetou as transparências, fez a leitura das mesmas em voz alta para que a turma a acompanhasse:

Lia: Gente, leia comigo os objetivos específicos da Unidade 1 - Módulo IV. Geografia/História II [*Faz a leitura em voz alta*] Alguém tem alguma dúvida ou está claro? Se não tem dúvidas, suponho que todas vocês entenderam. Está bem claro, não? Agora, vamos ler a Introdução do Módulo e depois as seções para vocês entenderem o que irão estudar.

C1: Nossa, você vai ler isso tudo? Nããão...é ruim... Olha o tanto de texto! Ninguém merece...

Lia: É pra ler sim! Ehh preguiça! Vamos continuar com a Introdução comigo!

C2: Está difícil de ler daqui! Não dá pra enxergar o que tá escrito aí!

Lia: Então eu mesma leio...[*A tutora fez a leitura de dez transparências. Entre leituras, interrupções para um ou outro questionamento, chamada de atenção da turma e outros semelhantes, ocupou 70 dos 100 minutos disponíveis para o trabalho. Algumas cursistas conversam o tempo todo desinteressadas do tema em questão; outras entram e saem da sala, batem a porta, tomam lanche, umas dormem fazem atividades diversas reclamam da metodologia cansativa. Poucas participam das leituras.*]

A análise deste fato indicou que naquele momento, com aqueles procedimentos didáticos e metodológicos a tutora não conseguiu favorecer a interatividade, a interação, o diálogo e a participação das estudantes entre ela e os cursistas ali envolvidos. Nessa direção, ressaltamos o cuidado e a atenção não só com a metodologia adotada, mas também para com a qualidade do material e dos recursos didáticos elaborados e escolhidos, conforme orienta S.Oliveira (2002). Esses precisam ser preparado especialmente para os encontros presenciais em EaD, de modo a explicitar, sistematizar e sintetizar os principais aspectos dos conteúdos disciplinares e não, para a reprodução dos mesmos. As reuniões presenciais ocorriam com pouca frequência e por isso precisavam ser bem aproveitadas e exploradas para alcançar os seus objetivos, bem como favorecer a compreensão dos componentes curriculares, a autonomia dos estudantes, a construção de conhecimentos, atendendo às necessidades de interação, de comunicação e de diálogo naquelas reuniões.

A análise da situação reitera também as observações de Collins e Berge (1996) de que de modo geral, os recursos audiovisuais vêm sendo usados em muitos cursos na EaD para

a reprodução de textos como repositórios de conhecimento em que os tutores leem, interpretam, selecionam algumas partes e repassam tal conhecimento aos estudantes. Isso acaba por reforçar a formação e o processo de aprendizagem com base em práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, podem provocar dificuldades desnecessárias para os estudantes e tutores no processo formativo em EaD.

5.3.4 - Orientação, avaliação e correção das provas e do CAU

Para a realização da prova semestral, as salas de aula da AFOR-UFU eram previamente organizadas: as carteiras enfileiradas ficavam distantes umas das outras e cada qual etiquetada com o nome e o número do cursista. Na hora da prova, o cursista entrava na sala portando lápis, borracha, caneta e um documento de identidade, procurava por seu nome e assentava na carteira com a sua identificação. Quando todos já estavam assentados, um dos responsáveis pela aplicação da prova fazia a distribuição das mesmas; conferia cada documento de identificação do cursista e colocava a prova com o verso virado para o cursista. Assim que todos recebiam as provas, eram autorizados revirá-las e darem início aos exercícios. Durante as provas, tinha sempre a presença de monitores e de tutores para evitar que os cursistas se comunicassem como os colegas ou "colassem" no momento do exame.

No dia da *Prova Semestral*, eram grandes as expectativas dos cursistas em relação à prova, assim como o receio de não alcançarem média para a aprovação, de evitar a recuperação, em último caso a reprovação o que criava um clima tenso naquela situação avaliativa:

- C1: Acho o processo de avaliação muito difícil pra gente. É estressante, tenso e a ansiedade vai a mil. Temos que estudar quatro livros pra fazer aquela prova. Não tem como não ficar nervosa. Eu acho que é difícil, porque eles nos colocam numa situação assim que... Eu acho que deveria ser bimestral. Leu dois livros, vamos fazer a prova deles. Leu mais dois livros, outra prova. Assim do jeito que é, fica muito puxado e as provas não são fáceis! Todas as cursistas reclamam desse 'sistemão' que é adotado! Até porque a matéria é difícil, pra gente que estuda sozinha, não temos a quem recorrer, na maioria das vezes.
- C2: Não temos saída. Temos que fazer a tal prova, que é um 'bicho-papão' pra nós. Você não imagina o estresse que é quando vai se aproximando o tal dia dela. Dá pra sentir dor-de-barriga, 'tremura' e 'suadeira'; o coração fica palpitando, descompassado, o estômago parece que vai sair pela boca! Decoramos ou decoramos os conteúdos, não temos saída. Às vezes são cobrados na prova, detalhes tão insignificantes que não dá pra entender, não tem explicação... Isso assusta muito a todos. No final das contas, tem mesmo é que ter uma nota boa, pois é ela que aprova ou reprova. Tem que sair bem também no CAU para ter boa nota, senão teremos problemas.
- C3: Isso da avaliação, das provas, é tão forte, que às vezes, chegamos na sala passando até mal! É horrível se sentir assim, além do clima de insegurança, de dúvida, de incerteza que toma conta da gente. Você fica insegura até com os conteúdos que você sabe!

Os tutores observados também se mostravam ansiosos por não saberem o que e como fazer para auxiliar os cursistas e tranquilizá-los para a prova. Nessa direção, os tutores verificaram que tal processo avaliativo incentivava e valorizava a cultura da nota, dos

produtos finais, a inferência e a simples medição de desempenhos, semelhante ao que criticam Kenski et al (2006).

Observamos que a tensão em relação à prova semestral era explicitada ao longo do semestre letivo, explicitada em todos os *Encontros Presenciais Mensais*, durante os momentos de encaminhamento de dúvidas, que acabavam se concentrando na correção do CAU. Nesse caso, os tutores se sentiam "pressionados" pelos cursistas a substituir atividades da agenda planejada para as reuniões presenciais, em função da demorada correção do CAU, porque, uma ou outra daquelas questões poderia ser cobrada também na prova. Assim, tutores e cursistas precisavam "garantir" as respostas certas naquele instrumento em conformidade com a chave de correção, o que facilitaria o estudo e evitaria "problemas" dos cursistas na prova.

Quando as questões e temáticas eram do conhecimento dos tutores, alguns deles conseguiram explorá-las melhor. Conseguiram ir além do texto do Guia de Estudo, interpretaram os exercícios, adotaram outros argumentos e alguns criaram oportunidades de enriquecer o exercício proposto, como o exemplo que se segue:

Mel: Questão 2: *Leia abaixo, trecho da reportagem extraída do Jornal Folha de São Paulo: "Aluno é castigado e esquecido atrás da porta"* [Uma cursista lê o texto]

'Análise o episódio descrito no trecho acima, emitindo sua opinião e fundamentando-a de acordo com a noção de autonomia trabalhada no texto 'Iniciando a escolarização obrigatória' e em outras unidades do Veredas.

Mel: Gente, muita atenção ao enunciado! O que pede a questão? A análise com base na autonomia... Nós já vimos alguma coisa sobre a autonomia, não? Vamos recordar e explorar um pouco esse tema. O que é autonomia? [Ninguém responde]. Quando a gente pensa em auto [escreve a palavra no quadro] o que quer dizer? 'Auto-nomia', que significa... rege-se por regras próprias. O que é um sujeito autônomo?

C1: É aquele que faz o que quer...

Mel: Sim...e esse é o primeiro pensamento. É ter autoridade moral, ser responsável, independente, comprometido e assumir as conseqüências dos próprios atos em todas as situações. Depois vamos aprofundando o conceito. Mas, como vou desenvolver essa autonomia? De que maneira? Temos que pensar nestas questões...

C2: Isso tem a ver com os direitos e deveres que eu tenho? É aquilo que eu posso fazer por mim mesma?

Mel: É aquilo que você faz com equilíbrio...A pessoa autônoma tem seus direitos, mas preza principalmente seus deveres. Não precisa da fiscalização e imposição de terceiros.

C3: Quando a criança está jogando, por exemplo, ela cria suas próprias regras e isso é autonomia, não é?

Mel: É isso mesmo. Então voltando à questão, porque a criança do artigo ficou de castigo? Qual seria a atitude da professora? De que modo ela deveria agir, usando a autonomia? [Muito burburinho e conversas paralelas suscitadas pelo assunto, e bastante participação das cursistas, gerando rica discussão.]

Constatamos que quando os tutores conseguiam ampliar a discussão dos exercícios, aprofundá-los e transpor as informações dos textos, eles abriam espaço para o diálogo, a comunicação, a interação, a participação e a troca de experiências. No caso deste exemplo, percebemos que no decorrer da exposição dialogada, a tutora conseguiu criar espaço para a discussão coletiva e um interessante debate sobre a autonomia do professor. Tocaram em questões relativas à profissionalidade, à cidadania, à prática pedagógica dos professores,

outras temáticas que envolvem o sistema escolar, bem como ressaltou o sucesso e a alegria do processo de docência e de aprendizagem.

De outro lado, observamos que muitos atrasos e inseguranças que se apresentavam na correção do CAU eram provocados pela falta de conhecimento dos conteúdos específicos por parte dos tutores. Exemplo de uma dessas ocorrências foi com uma das questões do CAU Módulo 3, Unidade 4, Matemática III⁷⁵, sobre os quais nenhuma das quatro tutoras observadas naquela tarefa, soube explicar as cinco questões do componente curricular. Coube-lhes apenas ditar as respostas corretas, que justificaram assim com as cursistas:

Mel: Olha, não é novidade pra vocês que não entendo nada disso que está aqui. Só estou repassando as respostas corretas. Alguém que aprendeu isso, fique à vontade para explicar e tirar as dúvidas das colegas!

Ada: Gente, as respostas são essas aí: Questão 1, letra d; Questão 2, letra a; Questão 3, letra c. Para a questão 4 vou ler a resposta do gabarito do jeito que está aqui. Vou passar no quadro igualzinho ao que está aqui no gabarito, porque não entendi nada do exercício:

"A média de vagas para o curso de Pedagogia nesta Instituição é de 15,83 vagas/campus e o desvio-padrão é 9,40". Então gente, vou colocar a fórmula no quadro e vejam quem acertou.

$$\sqrt{\frac{(15,83 - 0)^2 + (15,83 - 7)^2 + \dots + (15,83 - 26)^2}{6}}$$

É assim... Acertaram? Questão 5: Vou ler a resposta do jeito que está aqui na Chave de Correção. Prestem atenção. Não me peçam para explicá-la... Foi-se o tempo em que aprendi isso, mas graças a Deus já me esqueci [Risos].

"Divida o total de alunos de Publicidade no campus 4 (16) pelo total de alunos de Publicidade (103). Qualquer uma das respostas, como fração, decimal ou porcentagem pode ser considerada correta: $\frac{16}{103}$ ou 0,155 ou 15,5 %."

Algumas vezes, tutores e cursistas discordaram de uma ou outra resposta da Chave de Correção. Mas, nem sempre os tutores tinham parâmetros teóricos para considerar os argumentos das cursistas, assim como não tinham domínio do conteúdo para justificar as respostas do gabarito. Muitos dos tutores desistiam de debatê-las, mantinham os resultados do gabarito e para efeito de valorização da questão, acabavam pontuando-a pelo que estava na Chave de Correção, estando essa, certa ou errada. Às vezes os cursistas ouviam e anotavam passivas as respostas. Outras vezes ficam desolados, entediados, quando erravam a questão, porque também perdiam pontos na nota. Algumas reclamavam das atitudes inflexíveis de uns tutores durante a correção:

C1: Não concordo com a resposta que você ditou, Lea! Acho que a letra c é a verdadeira e o resto está tudo errado. Leia novamente para conferir [CAU Módulo 4, vol.3, Arte-Educação, p. 5, Questão 1]

Lea: Não; são essas letras aí: V, F, F, V, F. É assim que está na Chave...É assim que está correto. Eu também estou com dúvidas, mas...acho que vai valer a Chave.

⁷⁵ O exercício solicita que o cursista: faça na questão 1 a identificação da média de vagas de um curso de Direito; na questão 2, a mediana do número de vagas da Administração; na questão 3, o valor da moda de um campus citados no exercício; o cálculo da média e do desvio padrão das vagas do curso de Pedagogia compunham a questão 4 e o cálculo da probabilidade do sorteio de um curso de Publicidade, a questão 5.

C2: Mas eu também não concordo. Não sei te explicar... A letra e, por exemplo, nesse caso eu vou ter que identificar pelas metades? [*Muita confusão e conversas paralelas, pois outras cursistas também não concordam com a resposta do gabarito*].

Lea: Não, não; às vezes você identifica somente o que te toca o coração, somente as lembranças... Às vezes é o colorido, às vezes é uma obra assim... de tonalidade mais escura... Com mais brilho; algumas que vai te fazer lembrar alguma passagem da sua infância. Você se encanta com a obra sem saber como ela é; uma demonstração bonita!

C:1 Mas fica incompleto... Não entendi... Então eu errei? Vou ficar com zero nessa questão?

Lea: Errou, sim. Não vai tirar nota, não, porque está errado. Como vou te dar nota?

Gente eu fiz o que pude, mas não dá prá "brigar" com essas questões e o gabarito do CAU... Aceito-as da forma como vieram e manterei o resultado da Chave. Não dá mesmo para eu aprender tudo e todos os conteúdos para tirar as dúvidas de todo mundo. Então é assim...Eu acho ruim, mas não adianta vocês reclamarem.

Mel: A alternativa correta então é a letra c, que consta aqui no gabarito da SEE. Nem tem o que discutir, né gente? Deve ser isso! Mesmo porque eu não saberia explicá-la pra vocês! Leia lá no Guia... [*Risos*]

C1: Não está claro, Mel! Eu não entendi. Se ela cair na prova, nós não saberemos responder!

Mel: O que você não entendeu? Leia de novo que vai entender... Gente, a resposta da chave é essa, não tem outra! Vamos em frente... [*tutora passa para a próxima questão sem explicar essa*].

Observamos que a desconsideração das respostas das cursistas, de acordo com alguns tutores, era justificada pela insegurança que sentiam acerca do conteúdo, por serem temáticas de outras áreas em questão; assim, alguns tutores não queriam assumir os "riscos" de fazerem e assumirem a própria correção:

Mel: Às vezes não estou apta a responder às dúvidas, por causa dos conteúdos diferenciados... Existe a Chave de Correção que, por exemplo, as cursistas brigam comigo porque eu quero me referenciar na Chave. Ora, se os conteúdos não são do meu alcance, como é que vou ficar abrindo possibilidades? A minha referência é a Chave de Correção. Para os conteúdos que são da minha área, eu posso questionar... Os outros não! Mesmo que eu estude os conteúdos! Há uma incompreensão delas quanto a isso, além da pressão feita por causa da perda de nota.

Lea: Entendo que a avaliação precisa existir e até acho que precisaríamos investir mais numa reflexão com outros educadores e com profissionais da área de educação, professores, sobre o significado da avaliação. Não consigo avançar com isso nunca, em minha reflexão. Não tenho estudado isso, mas as pessoas precisam, principalmente enquanto profissionais, se exercitar na avaliação. No *Veredas* a avaliação é por múltipla escolha e eu acho também trabalhosa e difícil, mas procuro aproveitar o máximo.

Por sua vez, a tutora Ada fazia a correção dos CAU sem apegar-se muito à Chave de Correção; era mais flexível para aceitar as respostas das cursistas, que gostavam e aprovavam tal atitude:

Ada: Eu nunca corrijo só com o gabarito quando conheço o conteúdo; leio-o, mas, não faço só por ele. Inclusive faço diversos comentários sobre eles...Esse gabarito aqui não tá legal... Esse tá bom... Elas têm medo de errar, querem acertar, senão a nota fica lá embaixo...

C1: Gostamos do jeito que Ada considera nossas respostas no caderno. Tem tutores que ficam apegados só na Chave e é ruim, porque eles sempre tem problemas. Ela não, pelo menos nas questões que ela domina os conteúdos, muitas vezes ela considera nossas respostas, mesmo estando diferentes do gabarito. Isso nos dá segurança.

Situações como essas aconteceram inúmeras vezes tanto na correção do CAU como na da prova, quando os cursistas traziam dúvidas dessa para serem esclarecidas na reunião presencial. Os tutores observados tentavam esclarecer uma ou outra questão com antecedência ao encontro, consultando o *tutor de referência*, figura sugerida pela SEE/MG às

AFORs. Esse era um dos tutores integrante do próprio grupo de tutores, especialista em uma determinada área de conhecimento. Num trabalho voluntário, aquele tutor se dispunha a explicar, a resumir o conteúdo específico de seu domínio, resolver exercícios que geravam dúvidas dos Guias de Estudos e CAU para os colegas tutores quando solicitado. Os *tutores de referência* davam também, uma ou outra "dica" para facilitar a compreensão das temáticas em foco e passaram a ser um dos únicos suportes que a maioria dos tutores contavam para esclarecer o que não sabiam ou não compreendiam acerca dos conteúdos e dos exercícios.

Entretanto, na maioria dos casos, mesmo quando compreendiam a explicação do(a) colega, muitos não tinham argumentos para explicá-la aos seus cursistas; apenas reproduziam o esclarecimento e as informações recebidas:

Lea: A minha segurança nesse exercício é a chave de correção. Vocês sabem que para os conteúdos como esses de Matemática, que não são da minha área, eu não posso questionar, porque não tenho conhecimento deles... Aqueles que entendo, até que posso discordar! Agora esse exercício aqui, eu estudei e o tutor de referência me explicou, mas eu não entendi direito; acho melhor não arriscar a explicá-lo porque como não sei, eu posso confundir vocês. Anotem as respostas corretas. [...]

Mel: Meninas essas questões vocês sabem mais que eu... não sei resolver. Já conversei com o tutor de referência, até entendi o que me explicou, mas não sei explicar o explicado *[risos...]*. Mas se alguém tiver dúvidas, eu o chamo no próximo encontro e ele saberá explicar pra vocês!

C1: Ihhhh, Mel até lá já não serve mais... Passou da hora, já foi a prova, já afundamos mesmo e nem adiantar chamar ninguém para nos ensinar... *[Risos]*.

Ou então, a saída era consultar várias vezes o texto do Guia de Estudo, ler, reler e repetir o que o autor dizia para justificar a resposta; mesmo assim, às vezes, continuavam sem segurança para explicá-la:

Lea: A incorreta da questão 3 é a letra... a de abelha. Isso mesmo! Letra a. Tá na pág. 46. Abram aí e vamos ler: *[Veredas, Guia de Estudo, Módulo 4, Volume 3, Arte-Educação]* "*[...] Vários estudos mostram que o modo como os espaços são organizados tem uma enorme influência sobre nosso bem estar.*" Entenderam, gente? Vamos ler de novo... *[Faz a leitura de parte do texto novamente]*. Então, parece que tem uma enorme influência sobre o nosso bem estar e não pequena como falam aqui. Essa questão do lugar é muito importante...É isso...

C1: Mas, Lea, a letra c está incorreta também! Veja aí...Repete até a mesma frase do Guia...

Lea: Parece... Mas eu não tenho certeza e também não sei explicar além do que está escrito. Manteremos a correção do gabarito.

Mel: Essa questão 4 está lá na página 63, na atividade 7, vocês viram? A resposta está lá na página 225 *[Veredas, Guia de Estudo, Módulo 4, Volume 3, Geografia e História II]*. *Mel faz a leitura de algumas frases e parágrafos dessa página, três vezes; mas, continua sem entender o exercício e não consegue explicá-lo.* A questão 5 está nas páginas 74 a 76 *[Também repete a leitura das questões e dos textos do Guia]*. Olha, esses procedimentos são difíceis da gente entender e corrigir. Vamos deixar isso. Próxima reunião...vou consultar meus colegas e depois explico.

Diante destas circunstâncias observamos que em particular, por falta de conhecimentos dos conteúdos específicos, o tutor não sabia o que fazer para encaminhar algumas dúvidas, o que e como ensinar os conteúdos tratados, nem como avaliá-los. Nem mesmo conseguiram aproveitar melhor e de outra forma a figura do *tutor de referência*, para ampliar seus conhecimentos em reuniões planejadas ou para efetivar ações colaborativas, a

construção de conhecimentos e a formação contínua dos tutores. Entretanto, como não tiveram saída, os tutores optaram pela correção centrada nas respostas certas e não exploraram a análise das respostas erradas, bem como não conseguiam tornar significativas as análises daqueles exercícios dos CAU e provas semestrais.

Verificamos que este tipo de correção empobreceu e desestimulou o encaminhamento e a resolução de dúvidas, sendo que esses momentos eram importantes na formação dos cursistas, como sugere Neder (2000, p.117). Como resultado, a maioria dos tutores reclamou que durante a correção do CAU, os cursistas pouco participaram ou se envolveram com a atividade. Disseram que muitos queriam apenas as respostas do gabarito. Na tentativa de atingir um grupo maior de cursistas, a tutora Lea passou a trocar os CAU entre as cursistas; pedia para que uma cursista fizesse a correção do caderno da outra. Essa prática continuou até o final do curso, mas não chegou a resolver o problema da ansiedade com os exercícios, da desarticulação entre teoria-prática, da desmotivação apresentada pelos cursistas durante a correção.

Percebemos que em função daqueles tipos de correção, foram perdidos ricos espaços para a promoção de práticas interdisciplinares, a reflexão acerca dos conteúdos, da própria atuação e do significado das experiências dos cursistas, conforme apontam Palloff e Pratt (2002). Embora com possibilidades de discussão, de colaboração e de cooperação na correção do CAU, ficou reduzido o aprofundamento de algumas respostas dos exercícios e dos textos, assim como truncada a troca de experiências e a interação. Ainda, os tutores não conseguiram atuar com diferentes aproximações metodológicas, didáticas e pedagógicas, que permitissem aos cursistas compreender e aprender os conteúdos que não sabiam. Deixaram de ir além do domínio cognitivo dos conteúdos e lançaram mão das mesmas ações, das mesmas leituras e dos mesmos procedimentos repetitivos para tentar esclarecer as dúvidas, que nem sempre eram elucidadas.

Deste modo, um dos alvos de crítica e de reclamação de tutores e cursistas, ao longo do curso *Veredas*, era em relação às dificuldades de compreensão e de interpretação do enunciado de algumas questões. Outras vezes, as proposições tinham duplo sentido ou os tópicos dos exercícios não tinham a alternativa correta; algumas eram questões de difícil compreensão e/ou solução. Sobretudo, todos reclamaram muito do tipo de questão da prova semestral e do CAU, com elaborações de caráter conteudista, memorística e desarticulada do contexto, da proposta pedagógica do curso e da construção de conhecimento, como indicam os fragmentos a seguir:

Ada: Sei que é muito difícil elaborar questões objetivas, pois essas requerem uma organização, uma elaboração,

que não é qualquer pessoa que sabe fazê-las bem feitas. Isso exige uma técnica, que olha...é sofisticada! Tem que ter conhecimento da matéria, da técnica em si. Não me parece que quem elabora as provas do *Veredas* tenha essas técnicas e conhecimentos. As questões das provas e do CAU são muito mal elaboradas e trazem prejuízos para os cursistas.

- Mel: A avaliação do *Veredas* é um problema sério; com a questão das provas, é pior ainda. O problema não é pela prova e os CAU serem objetivos, mas o tipo de questão que está sendo elaborada. Isso precisaria mudar radicalmente, pois existem vários tipos de questões mais inteligentes do que algumas de preencher lacunas, de ligar, de verdadeiro ou falso, de marcar a incorreta, marcar x, etc. Existem tantas alternativas e possibilidades didáticas, com modelos diversificados de questões ricas de análise, de síntese, de interpretação que poderiam ser aproveitadas; faria da prova uma tarefa mais interessante, inteligente e com questões menos pobres.
- Rui: Tem muita parte de decoreba sim. Inclusive, fizemos um balanço da prova semestral que é a pior em alguns casos, em relação ao CAU, pois nem tem a parte dissertativa. É só questão objetiva e cobra alguns conteúdos mais que outros; dá pra perceber muita desigualdade dos conteúdos. Alguns conteúdos com 'peguinhas', com questões mal elaboradas, confusas, que não tinham nada a ver com o que as cursistas estudaram. Acho que esse tipo de avaliação exige muito, com pouco retorno de aprendizagem...
- C1: Realmente, as provas, os CAU sempre têm muitas questões mal elaboradas, difíceis da gente entender, cheias de 'pegas', questões 'furadas', umas só pra confundir e que não leva ninguém a nada!
- C2: A impressão que tivemos, foi que nas provas... parece que as pessoas que elaboravam as provas, não trabalhavam com aqueles conteúdos e nem tinham a mesma compreensão de avaliação que era proposta nos Guias de Estudos. Então o que sentimos é que a prova fica muito desvinculada da realidade e até com o que está nos Guias. Avaliando a situação de provas que nos colocaram, entendo que não é o que o curso prega e recomenda para fazermos com nossos alunos.

Diante da estrutura e da configuração das questões, elas acabavam por dificultar o tratamento daqueles conteúdos e exercícios de modo mais crítico, reflexivo e articulado. Tutores e cursistas deixaram claro em seus comentários, a percepção de que a *Prova Semestral* e o CAU na perspectiva tradicional de avaliação à qual se submetem, não eram instrumentos representativos do progresso e/ou da aprendizagem dos estudantes:

- Ada: Não adianta ter nota e não entender o que se escreve... porque as cursistas usam umas palavras, que você percebe que é só repetição... não entendeu nada...e nem sabe explicar o que leu. É cobrado muito decoreba! Elas tentam responder copiando. Dá pra gente sentir que aprendem pouco. Vejo que avaliar assim, por esse tipo de prova e tal, não dá uma precisão de que há aprendizagem. Acho que há um equívoco aí.
- Mel: As provas não dão uma avaliação clara de que houve aprendizagem... Eu quero acreditar que sim, mas saber com certeza e afirmar isso pelas provas é complicado!
- C1: Esse tipo de prova não colabora muito pra gente aprender. Muita coisa que eu achava que tinha aprendido. Fazia a prova, até acertava a questão. Era só passar as provas que eu não me lembrava mais de nada... Logo em seguida eu esquecia o que pensava ter aprendido. Então não aprendi, não é mesmo? Somente decorei... essa é a conclusão a que chego! Sei bastante coisas e conteúdos, mas no *Veredas*, não tive oportunidade de ser avaliada a partir do que sei... só a partir dos Guias.
- C2: O caderno CAU? Ainda está há anos-luz de distância daquilo que o *Veredas* prega sobre avaliação! É totalmente contraditório... Ninguém consegue entender tamanha incoerência.
- C3: Como é que essas provas elaboradas e aplicadas diante de tantos problemas e dificuldades podiam medir se houve aprendizagem ou não? Imagina! Todo mundo, mais decorava e “devorava” aqueles quatro livros para fazer a prova, do que aprendiam. Houve aprendizagem? Acredito que sim, mas foi porque estudamos e discutimos em grupo, com nossas colegas, tentando refletir e entender o que estava escrito nos textos. Pede pra alguém relacionar, articular e integrar os conteúdos dos textos “engolidos” vê se consegue! Repete que nem papagaio, mas não sei se entendeu o que memorizou! Poucos cursistas saberão fazê-lo. E aqueles que conseguirem isso, com certeza não foi aprendido nas provas do *Veredas*!

Verificamos que aliadas às dificuldades encontradas no tipo de avaliação somativa, na configuração e formato dos exercícios dos CAU e provas, explicitavam também, as

dificuldades de leitura das cursistas, de compreensão dos enunciados, de interpretação e redação dos textos:

Mel: Algumas cursistas têm dificuldade de ler e entender qualquer texto, seja relacionado à área educacional ou outra. Outras têm mais facilidade. O tutor tem que ter clareza disso e organizar as estratégias para ajudar os que têm dificuldade, cobrar em reunião, fazer uma discussão sobre as perguntas, analisá-las. Elas melhoraram bastante, entendem melhor a questão proposta, conseguem interpretar de modo mais amplo, têm outra postura e até pra ler teve muita melhora. Ainda bem!

Lea: Quando elas entraram para o curso, eram umas pessoas... Tinham dificuldades de todos os lados. Algumas, até pra ler...Hoje, a sua leitura já não é aquela mais, melhorou bem... Elas já retomaram uma porção de situações que foram percebendo; a sua vida, o seu mundo é outro hoje! As duas parte mudaram, né? Tanto nós as tutoras, quanto as cursistas.

C1: É, já mudamos um pouquinho... Nem gosto de lembrar as dificuldades do início! A gente lia e não compreendia, parecia até que era outra língua...Era difícil ler, entender, responder, falar com minhas palavras...

C2: Pra nossa alegria, quanta mudança, ‘Quem te viu quem te vê’, não é assim? Muitas de nós, nem conseguia ler direito, entender as coisas. Agora estamos melhores.

Para os cursistas que ficavam para recuperação, era feita outra prova no mesmo estilo daquela semestral e era realizada na AFOR na próxima *Semana Presencial*. Se ainda assim, o cursista não alcançasse a média para aprovação, outra prova era realizada na sede do *Veredas*, em Belo Horizonte, para onde deslocava o cursista para concretizá-la em data determinada pela SEE-MG. Os tutores observados não fizeram nenhum trabalho ou atividade especial para ajudar o cursista em seu processo de recuperação:

Edu: Não somos nós que fazemos a prova de recuperação, nem existe processo de recuperação. Acaba que é só uma outra prova...e outra...e outra, até o aluno passar, porque pelo menos em tese, não terá outro *Veredas* e como ele vai ficar de dependência? Não tem jeito... Mas, não tem um trabalho específico, efetivo pra essas recuperações. Isso é da estrutura do curso, não é um trabalho pro tutor... Os cursistas têm que “se virar”.

C1: As provas de recuperação são no mesmo modelo das outras. Não tem diferenças, é do mesmo tipo, as questões são parecidas, isto é, decoreba puro e outras coisinhas assim... A gente sente que é mesmo só pra gente ter nota, porque não é estudando para este tipo de provas que eu aprendo; quer dizer, aprendo muito pouco e eu preferia estar aprendendo por outros meios, motivos e de outra forma.

Verificamos nos fragmentos recortados e nos comentários dos entrevistados que de acordo com sua opinião e percepção, tanto as *Provas Semestrais* quanto as de recuperação tinham por fim, garantir a obtenção da nota para a aprovação; os cursistas acabavam por reproduzir informações memorizadas dos Guias de Estudo e sem significado para eles. Nesse sentido, tutores e cursistas observados, mostraram-se indignados com a incoerência entre o discurso que fundamentava a concepção de educação e de avaliação explicitado na proposta pedagógica, nos guias didáticos do *Veredas*, em comparação com o que se concretizava nas provas e CAU.

Lea: Era evidente que os pressupostos teóricos da avaliação escrito nos Guias, não funcionava na prática para as provas e os caderninhos do *Veredas*...Mas isso vai da formação de quem escreveu, de quem elaborou o CAU, a prova e da minha própria formação. Eu tenho um tipo de olhar e as pessoas que elaboraram têm outro. Mas, não adianta discutirmos isso. Na educação é assim que as coisas são. E isso NÃO MUDA NUNCA!

- Mel: Esse é um grande nó na educação. O discurso e o referencial teórico-humanista é um; mas na prática, ainda prevalece o tradicional. Essas provas do *Veredas*, são bons exemplos disso. Estão distantes do que os próprios Guias de Estudo pregam. Esse sistema de avaliação, de acordo com o que estudamos, está longe de proporcionar uma formação docente significativa, reflexiva, construtiva e até mesmo saudável.
- C1: Nos Guias de Estudo, se fala muito num modelo construtivista de Avaliação. “Avaliação não é pra punir...”; “Avaliação não é pra reprovar, é oportunidade para aprender...”; “Avaliação é pra se promover o aluno!” Então, quer dizer, tem uma distância entre o que a gente estuda nos livros, do que deveria ser feito na realidade, daquilo que fazemos na prática, na hora da prova e no CAU.
- C2: Isso tudo que dissemos sobre as provas e CAUs, serviu pra que eu fizesse reflexões sobre o que NÃO devo fazer na minha sala de aula. Passei a me perguntar sobre os conteúdos, a minha prática, as provas que elaboro assim: “Será que meu aluno está ali, fazendo aquela prova tão perdido quanto eu estou?” Então procurei ser mais coerente e ter uma prática mais construtivista, respeitando as diferenças, as diversas formas dos meus alunos de responder aos exercícios. Procurei fazer exatamente o contrário do que as avaliações somativas do *Veredas* fazem conosco.

Percebemos que estes comentários explicitaram a consciência e a percepção de tutoras e cursistas, acerca da distância existente entre teoria e prática, especialmente em relação à concepção, ao estilo das questões e ao formato das *Provas Semestrais* e de *recuperação* do *Veredas*. Muitos entre tutores e cursistas compreenderam que tais dispositivos avaliativos classificatórios não se apresentaram como um meio de coletar informações para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Isso também parece ter levado tutores e cursistas a pensarem que algumas vezes, a avaliação do cursista ocorreu de modo injusto, gerou desânimo, insegurança por não considerar esquemas de argumentação, de análise, de reflexão, de contraposição na redação, entre outras habilidades que poderiam ser desenvolvidas com vistas à construção de conhecimentos no processo avaliativo, como defendem Kenski et al (2006) e Palloff e Pratt (2002).

Nesse caso a análise indica que na percepção dos tutores, as provas semestrais e de recuperação, deixaram de ser mais um espaço para os cursistas desenvolverem a análise reflexiva sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas no aprendizado; bem como, não propiciaram uma visão global, crítica e construtiva da construção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. Para os cursistas, tais instrumentos avaliativos deixaram a desejar no sentido de dar-lhes o retorno confiável acerca do sucesso de seus esforços em aprender, conforme enfatizam Sartori e Roesler (2005), serem tão necessários na avaliação da aprendizagem.

Nessa direção, a análise do eixo *Orientação, avaliação e correção das provas e do CAU* indicou que a prova e o CAU pouco atenderam às expectativas expressas no Projeto Pedagógico (2002) e no Manual de Avaliação (2004) como instrumentos com objetivos de propor subsídios de orientação, de apoio, de assessoria e estímulo à tutores e cursistas. Apresentaram-se bastante limitados para caracterizar o desempenho escolar dos cursistas, como meios de identificar e diagnosticar aspectos que demandam atenção especial dos

tutores, num processo natural e espontâneo de avaliação enquanto um meio para se alcançar os fins da aprendizagem.

5.3.5 - Orientação e avaliação das atividades de planejamento e estágio supervisionado

Observamos que em diversas reuniões presenciais, muitos tutores não concretizaram o *Planejamento Preliminar*. Uns tutores justificaram este fato, alegando que essa atividade não foi bem compreendida e nem valorizada por eles ou por seus cursistas inicialmente. Um ou outro disse que tentou desenvolvê-la, mas não deu certo, por isso deixou de fazê-la. Uns acharam que os cursistas já sabiam fazer planejamentos, então não perderam tempo com tal tarefa. Outros assumiram suas dificuldades e a falta de conhecimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos para orientar e efetivar o planejamento e supervisionar estes trabalhos das cursistas, conforme argumenta uma tutora:

Ada: Então, se nós as tutoras não dominamos os conhecimentos integrantes do processo de formação docente, de que modo contribuir para o contínuo desenvolvimento das cursistas quanto ao planejamento de suas aulas? Como cooperar com elas na reorganização do ensino e do trabalho escolar, na reformulação de propostas de intervenção pedagógica, tendo em vista o progresso das professoras e de seus alunos? Por muito tempo foi impossível fazer estas atividades...

Durante as sessões de observação realizadas, foi possível perceber que os cursistas dos grupos próximos a nós, tinham várias dúvidas, mas seus integrantes não perguntavam e não contavam com a ajuda da tutora naquele momento. Algumas das justificativas das cursistas resumem os seus motivos:

- C1: Nem chamamos a tutora no grupo. Não contamos com a sua ajuda no *Planejamento*, porque ela não sabe os conteúdos que trabalhamos no Ensino fundamental, nem entende da nossa realidade escolar, da nossa vivência... Não sabe o que é fazer uma supervisão da nossa prática. Ela é professora universitária, então, não adianta a gente perguntar, porque ela mesma diz: “Não entendo nada do assunto. Isso é com vocês!”
- C2: Não dava pra tirar dúvida de tudo... Às vezes, tínhamos muitas, mas o tempo era pouco. Nossa tutora estava sempre tão atarefada na hora, que evitávamos ficar perguntando. Os tutores deixavam bem claro que aqueles momentos lá, não era pra eles darem aula. Era um encontro pra discutirmos algumas dificuldades. Tinha hora que queríamos discutir mais determinados assuntos, mas a tutora explicava que ali não era aula, que não dava pra prolongar a discussão. Sempre estava disposta a discutir, mas nem sempre fazia isso. Quando discutia, facilitava muito pra nós.
- C3: Um encontro só é muito pouco. Tinha tutora que ficava depois do horário, marcava outros dias, mas a nossa não podia fazer assim; tinha seus problemas e barreiras. Também somos muitas. É difícil pra ela orientar todas; não dá tempo para explicar tudo “tintim-por-tintim”. Dentro da área dela, ela tem um conhecimento muito grande, passa segurança pra nós, tem experiência de sala de aula, conhece um pouco da realidade da gente. Mas até certo ponto, não deu pra aproveitar muito... Sabendo de tudo isso, evitávamos ficar recorrendo a ela, ficar chamando, incomodando...

Verificamos que os cursistas apontaram problemas dos tutores relacionados com a falta de tempo, de conhecimentos e da sobrecarga de tarefa dos tutores para fazer a supervisão. Tal situação também foi constatada nos estudos de Meneghetti (2004) e Blum (2004); por outro lado, reforça o fato de que vem sendo exigidos do professor-tutor, excessiva quantidade de trabalho no desempenho de seus múltiplos papéis e funções na

tutoria em EaD. Por outro lado, chama a atenção para a complexidade que envolve a prática pedagógica, para fazer as orientações acadêmicas do *Estágio Supervisionado* na formação de professores em EaD. Ainda, do modo como estas atividades e conhecimentos são apropriados, aplicados e reelaborados pelo tutor no contexto da formação e da prática docente crítica, reflexiva, investigativa e interativa em conformidade com a proposta pedagógica do curso.

Observamos que aos poucos, algumas tutoras deste grupo que não realizavam os planejamentos nos encontros presenciais (Ada, Lea e Mel) foram mudando de atitude e passam a efetivá-los. Passaram a seguir à risca as sugestões dos encartes no final dos Guias de Estudos. Pediram para que as cursistas se reunissem com suas colegas, em grupos de quatro ou cinco pessoas para lerem e discutirem os exercícios e davam o tempo para que os cursistas fizessem as atividades propostas:

2 - Planejamento Preliminar das Aulas

Neste momento, como de costume, você terá um tempo para debater e planejar atividades e situações de aprendizagem para seus alunos, durante o próximo mês. Aproveite! Este também é um momento de aprendizagem para você, pois tem a oportunidade de discutir seu trabalho com os colegas e o Tutor, trocar experiências, expor dúvidas, dividir bons resultados:

Nesse sentido, e considerando as novas aprendizagens no campo da Arte-Educação, discuta:

- *Como você vem trabalhando a Arte-Educação na escola?*
- *Que outras possibilidades são viáveis nesse trabalho em sala de aula?*

Agora procure:

- *Planejar com seu grupo um conjunto de atividades e situações de vivência no campo da arte.*
- *Articular essas atividades aos outros conteúdos escolares*

(Guia de Estudo, Módulo 4, vol.1, 2003,p.274)

Verificamos ainda assim, que a participação das tutoras nessa parte do encontro presencial era mínima, sem o respaldo teórico, técnico e reflexivo que porventura pudessem proporcionar aos cursistas para as discussões dos grupos e pouco ampliavam das questões propostas nos Guias de Estudo. O planejamento dos cursistas continuava sendo elaborado e conduzido de forma dissociada do cotidiano, de sua prática social e do projeto pedagógico de suas escolas. Não emergiram do diagnóstico da situação pedagógica e das necessidades dos alunos e parece que pouco favorecia a reflexão de tutores e cursistas sobre as próprias práticas, como enfatizam ser importante, Schön (1987), Zeichner (1993) e outros. Ainda, poucas foram as atitudes críticas acerca do trabalho docente e do resgate do significado do planejamento para a ação do professor. Assim nesses termos, a tarefa do *Planejamento Preliminar* continuava reduzida ao cumprimento da formalidade burocrática de sua realização.

Inconformada com sua atuação na orientação do *Planejamento Preliminar das Aulas* e preocupada com a formação das cursistas, a tutora Ada conseguiu avançar e mudar a metodologia de exploração dessa tarefa.

Ada: Eu já não sabia mais o que fazer e como fazer... Deixava correr... Mas eu não ficava satisfeita com aquela embromação... Depois de pensar muito, comecei a fazer com elas, comparação da aula com a pesquisa, que é um processo que sei fazer muito bem. Eu juntava essa questão dos conteúdos, tentando pensar “o que é um problema? Como se trabalha o problema?” Aí eu dizia que uma aula tem que ter um problema... Mas eu entrava sempre com a pesquisa.

No quarto semestre do curso é que consegui achar a "solução" ou o caminho para resolver suas dificuldades com o planejamento, lançando mão de numa atividade que dominava bem - a pesquisa. Passou a fazer a comparação dos elementos do planejamento das aulas com os de elaboração de projetos de pesquisa:

Ada: Grupo 2, que outras possibilidades são viáveis nesse trabalho em sala de aula?

C2: Temos um questionamento: aqui pede outras possibilidades que são viáveis de trabalhar dentro da escola. Aí eu acho que essa questão do "viável" é complicada na nossa situação. A gente não pode trabalhar numa tela de pintura, desenvolver algum material. É aquela situação, não pode nada... Não tem dinheiro! Trabalhar com 37 crianças, igual eu tenho, de 6 e 7 anos... é uma loucura!

Ada: É e não é bem assim! Você pode pegar um simples papel de jornal e dar uma forma nisso, trabalhar com ela! Trazer sucatas ainda é a solução... Nós temos que nos “ligar” e encontrar as condições; dá para paralisar e esperar as condições chegarem? (*Há muita discussão paralela e a turma está envolvida e participante.*). A gente tem que ir explorando os recursos; não tem o telefone? Vai ser telefone de brinquedo... Gente, pede brinquedos quebrados... Tem muito o que se pode fazer com brinquedos quebrados em termos de trabalhar a proposta de vocês. Pessoal, mais alguma sugestão para esse grupo? Vamos colaborar com elas?

[...]

Ada: Grupo 3, e a avaliação, como será? É qualitativa? Quantitativa? E a interdisciplinaridade, como ficou? Como articulou isso tudo com Português, Matemática, Ciências da Natureza, etc?

C1: A avaliação é qualitativa, será feita no decorrer do planejamento verificando o interesse e a participação do aluno. Seria no desenvolvimento do processo... no desempenho das tarefas até no final do trabalho.

Ada: Então, está muito bom! Pelo que vocês disseram, é mais um festival de artes, e não só o de música, é isso?

C1: Pode ser...esse encerramento deveria ser só um festival de dança com vários ritmos.

Ada: Então, se é um festival, o projeto precisa ampliar de música para outros temas...a dança, a expressão corporal... Aí, cabe caracterizar que a dança é também uma manifestação artística, também tem movimento, sua própria história, tem uma série de coisas.

C2: Não tem problema cruzar os temas?

Ada: Não. É até mais rico e interessante incluir além da música, a dança e a expressão corporal, já que foram os três mais enfatizados! Seus alunos estão na 4ª série...Então tem todo um trabalho conceitual que já pode ser feito com eles. Por exemplo, vocês podem trabalhar e analisar a estética em relação às diferentes interpretações da música, quando você chama a história da música. Analisa-se o que é música erudita, o que é música popular brasileira, rock, outros estilos musicais. Você pode fazer uma coisa espontânea, como juntar música com...pintura... Uma vez fui numa exposição que foi assim: pediram para vários artistas plásticos fazerem alguma arte plástica em cima das músicas de Tom Jobim. Então, com uma música sobre desilusão amorosa, falta de comunicação o artista pegou um telefone, quebrou-o todo, pôs o telefone quebrado dentro de um quadrado assim, e ficou o telefone todo sem jeito e arrebitado. Então ele mostrou a impossibilidade de confiança no outro, da falta de comunicação, de diálogo...

Verificamos que Ada, além de conseguir correlacionar os itens do plano de pesquisa com os do planejamento da aula, passou também a elogiar, a ouvir as dificuldades surgidas e incentivar as reflexões sobre os planos propostos, discutindo, socializando o debate, as conclusões dos pequenos grupos e da turma toda. A tutora conseguiu incentivar a participação, a colaboração, a criatividade, a articulação entre teoria-prática. Promoveu a

interação, explorou as práticas interdisciplinares, tão significativas para a articulação dos conteúdos do *Veredas* e aqueles ministrados pelos cursistas no Ensino fundamental, como sugerem Almeida (2005), Palloff e Pratt, (2002), Collins e Berge (1996) para os encontros presenciais.

A análise desta situação indicou que Ada passou a coordenar as ocasiões de *Planejamento Preliminar*, desenvolvendo-as de modo compatível com a ação-reflexão-ação ressignificada e aperfeiçoada. Integrou conhecimentos científicos com os saberes e competências pedagógicas, crítico-contextuais, didático-curriculares e tutoriais, essenciais para a construção de conhecimentos, como ressaltam Shulman (1987) e Marcelo García (2001). Muitos desses foram sendo construídos, segundo a tutora, ao longo da docência na tutoria, de seus estudos aprofundados dos Guias de Estudo, de outros recursos didático-pedagógicos, de suas visitas à escola das cursistas, de sua formação pessoal, profissional, sócio-cultural, possibilitadas pela formação superior de professores na EaD.

Em relação ao *Estágio Supervisionado*, na sala de aula dos cursistas, os tutores assistiam às atividades desenvolvidas e faziam anotações que poderiam auxiliá-los na avaliação e orientação do trabalho realizado após a aula dos cursistas. Cabia-lhes observar, avaliar e preencher a *Ficha de Avaliação da Prática Pedagógica Orientada (Estágio Supervisionado)* que contemplava alguns dos aspectos determinados no Manual da Avaliação (2004, pp. 44-45) em relação:

- a) ao espaço físico da escola e da sala de aula: posição das carteiras; localização da mesa do professor (em local de fácil acesso para os alunos); outros objetos da sala e o espaço ocupado por eles; trabalhos dos alunos expostos na sala e/ou na escola; como os alunos se expressam e se comunicam, as possibilidades de trocas entre eles, a valorização de sua produção e outros;
- b) ao material utilizado pelo cursista e sua adequação para realização das atividades planejadas, bem como o estímulo à produção criativa dos alunos;
- c) ao processo de ensino-aprendizagem: adequação do conteúdo à realidade do aluno, uso de exemplos, relatos de experiências, vivências e pesquisas; incentivo aos alunos para buscar e construir conhecimentos de forma dinâmica e participativa; proposição de trabalhos coletivos para troca de experiências entre os alunos, promover espaços de interação; correção de exercícios e trabalhos na sala de aula, com a participação de todos, de forma dinâmica; preparação de atividades e trabalhos para serem feitos fora da classe, que sejam adequados ao desenvolvimento dos alunos; incentivo à pesquisa, que deve estar presente no processo de ensino e nas atividades em sala; organização do tempo em sala de aula, de modo a permitir que todos concluam as atividades; planejamento de momentos de avaliação individual e também coletiva; possibilidade de esclarecer as dúvidas dos alunos;
- d) a dinâmica da sala de aula: as atividades acontecem em outros espaços, além da sala de aula, a comunicação entre professor-alunos, abertura para que os alunos falem e exponham suas dúvidas e opiniões; linguagem clara, de fácil compreensão para os alunos e se preocupa em entender e esclarecer as suas questões; incentivos a discutir e negociar coletivamente algumas decisões como organização de normas, regras e a escolha de algumas atividades, entre outros.

Observamos que alguns tutores solicitavam às cursistas da mesma escola, para juntarem suas turmas, mesmo de séries ou ciclos diferentes e preparem atividades a serem

desenvolvidas com o grande grupo, num mesmo horário, fazendo uma só apresentação. De acordo com estas tutoras, com a junção das turmas eles ganhavam tempo e reduziam a quantidade de tarefas para acompanharem. Alguns tutores preferiam no dia da visita, um planejamento que se aproximasse daquele rotineiro para terem uma idéia de como era o dia-a-dia de trabalho dos cursistas com suas turmas. Outros pediam às cursistas que fizessem um planejamento bem diferenciado para o dia da visita, de modo que não reproduzissem tarefas e procedimentos rotineiros de trabalho. Esses tutores usavam inclusive a expressão *apresentações*, para se referirem às atividades pedagógicas que irão *assistir* como explica uma tutora:

Lea: A visita que na escola, mesmo que seja artificial - já que é uma visita esporádica e não estamos ali todo dia, é especial. As cursistas vão preparar pra você algo diferente do dia-a-dia, "apresentações" mesmo para nós assistirmos. Se não fizerem isso no dia da visita, que dia irão fazer? Então tem que ser assim... do contrário é só "feijão-com-arroz", não mudam nada. Eu digo: "Gente, vamos criar, para fazer uma aula diferente... pra ajudar seus alunos a aprenderem mais e com gosto. Assim, vocês também aprendem a trabalhar com prazer. Não quero assistir atividades bobas, sem graça...quero assistir a "apresentações" boas e interessantes, porque vocês conseguem fazer... têm bagagem para isto".

Verificamos que alguns tutores se reuniam com os cursistas e seus alunos no pátio da escola. Às vezes, os cursistas juntavam até quatro turmas de uma só vez. Ada, Lea e Mel sempre deixam para comentar os lances sobre a visita, fazer a avaliação e o comentário das "apresentações" depois de passados alguns dias, no próximo *Encontro Presencial Mensal*. Tais comentários eram semelhantes aos exemplificados a seguir:

Ada: Vou comentar de forma resumida as visitas, começando pelos grupos sobre a água. As experiências ficaram parecidas, e achei-as interessantes. Manipularam bastante e ficou muito interessante [*Faz referência a uma dança com alguns movimentos durante a música*]. Usaram a música do Guilherme Arantes - "Planeta Água". Trabalharam com os alunos "fraquinhos", os que ficaram de recuperação. Ficou ótimo! Eles participaram e dançaram bem e o melhor é que vocês trabalharam com aqueles discriminados e acreditaram neles. A C1 falou que não estava querendo fazer essa atividade... Estava num desânimo! Parecia que não ia trabalhar, não queria trazer os alunos mas, ainda bem que juntou todos que estavam de recuperação numa turma só...

C1: Eu pensei que não ia sair nada...que eles não iam dar conta do recado.

Ada: É... achou que os meninos iam te decepcionar! Vocês estão vendo? E estava uma gracinha aquela turma. Eles ficaram meio sem graça no começo... Depois foi muito bom. Tem que acreditar na criança! Como ela ficou de recuperação, pensa que não vai dar em nada? Não é assim não!

Lea: Eu visitei, foi a turma de C2. Ela adora música, colocou os meninos prá dançar e cantar... Essa turma é o quadro real da escola pública. Ela tem um aluno que treme, que baba... eu vi ele no semestre passado. Tinha acabado de entrar... tem convulsão?

C2: Tem.

Lea: Que dó...Coitadinho...Achei tão engraçadinho o que ele escreveu e leu...

C2: Ele pega assim no lápis [*segura o lápis, imitando a mão do aluno*], vai tremendo e consegue escrever. Tem que ajudá-lo pra entender, porque a letrinha é um garranchinho só...

Lea: Não é igual a outro que não tem esse problema. Mas para o problema que ele tem já é o bastante... Ele é novinho, né?

C2: Tá com 7 anos...

Lea: Mas é uma grande vitória, né? É gente muito simples...

C2: A mãe dele até chorou quando ela viu!

Lea: Então a turma dela foi bastante engraçadinha. Parabéns! A turma de C3, também foi bem bonitinha a apresentação e foi uma atividade engraçada. Ela deu uma leitura, aí dois grupos iam fazer dramatização. Algumas roupas vocês já têm? No final, era para aplaudir o grupo melhor, que reproduzisse as mesmas

falas do texto. Aí empatou. Os dois foram bons. Depois, eles fizeram uma historinha. Tinha uma mãe chata e uma mãe legal. A chata não queria deixar o filho ir à praia, sem blusa de frio, capote, sandália. A mãe legal, deixava. A outra é muito cuidadosa, tinha medo do filho ficar doente... era uma mãe protetora. Ainda estou com os bilhetes deles aqui, mas vou ler só um. Escutem o que ele escreveu: "Você tem que deixar o menino viver a infância. Quando ele tiver adulto, ele vai querer mandar em você e aí, você vai querer ser vigiada pelo seu próprio filho? Então deixe ele nadar e aproveitar a vida." [Risos]. Vocês viram a projeção? Devolve, fala pra ele que eu adorei...

Observamos que as tutoras elogiavam e incentivavam o trabalho das cursistas, usando principalmente as expressões: "interessante", "ótimo", "uma gracinha", "muito bom", "engraçadinho(a)", "bonitinha" entre outros. Sem dúvida que tal amabilidade e cordialidade das tutoras representavam estímulos para o trabalho das cursistas. Pareciam importantes para elevar a auto-estima, a afetividade, promover a motivação, o respeito mútuo, elementos tidos como essenciais para o estimular a autonomia, a interação, a relação dialógica, a busca de formação contínua e de desenvolvimento pessoal e profissional dos cursistas, conforme enfatizam Alarcão (1998) e Harasim et al (1996).

Entretanto, considerando que aquele era o momento de avaliação dos trabalhos, de análise da prática do estágio, de ajustes, de correções, de sugestões e de aprendizagem coletiva, constatamos que os comentários das tutoras pareceram ingênuos, superficiais, empobrecidos e até certo ponto, especulativos. Diante das oportunidades de troca de experiências, de diálogo, de colaboração e de cooperação acerca dos desafios cotidianos enfrentados nos trabalhos das cursistas, percebemos que aquelas apreciações das tutoras pouco contribuíram para as discussões relativas à atuação dos cursistas no processo de ensino e no desempenho pedagógico com seus alunos. Desse modo, Ada e Lea deixavam de estimular a revisão e reflexão sobre as fragilidades da prática, das atitudes e das posturas das cursistas no processo ensino-aprendizagem. Não cogitavam os itens que envolviam o *Planejamento Preliminar* - os objetivos, o conteúdo, as atividades desenvolvidas, as situações de ensino e de aprendizagem, o material didático e a avaliação das atividades efetivadas. Também não ajudavam as cursistas a contemplar tais elementos, articulados com os conhecimentos teóricos estudados nos Guias de Estudo e com os conteúdos trabalhados no ensino fundamental.

Enfim, a análise dos fragmentos das observações indicou que em suas avaliações, as tutoras não conseguiram fazer referências ao planejado e o realizado pelos cursistas; nem a verificação da coerência ou não entre o cogitado no planejamento e o efetuado na prática dos cursistas e se havia integração do plano com o cotidiano das turmas e do projeto pedagógica da escola. Nesse caso, a análise daqueles fatos e recorte das observações, indica que as tutoras pouco contribuíram para uma ação docente renovadora, transformadora, tendo nestas

mudanças, a essência da ação em busca do novo perfil para interagir com a própria realidade. Equivale dizer que as tutoras não conseguiram naquela avaliação do estágio, proporcionar uma relação dialética, na qual as cursistas, ao transformarem seu trabalho pedagógico, poderiam também transformar-se a si próprias.

A análise dos recortes indicou também que fazer reflexões críticas sobre a própria prática e a das cursistas, não era um trabalho tão simples. Requeria conhecimentos e experiências da docência, do ensino fundamental, da educação superior e da EaD. Ainda, da proposta de formação inicial em curso, das competências e habilidades que seriam desenvolvidas nesse processo, contemplando o desenvolvimento pessoal e profissional, defendido por Nóvoa (1992, p.24), no sentido de "produzir a vida do professor, a profissão docente, as condições de trabalho e o desenvolvimento organizacional".

Nessa direção, reiteramos a necessidade da autoformação e da formação continuada em serviço, do suporte didático-pedagógico aos tutores, para que consigam efetivamente auxiliar na transformação da própria atuação e daqueles a quem estavam formando. Para tanto, não se pode ignorar a tarefa e a responsabilidade institucional de assumir a formação de seus formadores, dos dirigentes e demais responsáveis pelo processo educativo. Também, de contar com a presença de um *tertius*, um colaborador, um coordenador ou pesquisador, alguém que possa dar suporte, pensar uma agenda de trabalho e de estudo com os tutores, com vistas a conscientizá-los de suas responsabilidades mas, sobretudo, garantir uma atuação mais segura e significativa diante dos processos educacionais que ministram.

5.3.6 - Orientação e avaliação da monografia e do memorial.

Observamos que foram semelhantes as atitudes, o desempenho e a atuação dos tutores em relação aos procedimentos adotados na orientação de *monografias* e dos *memoriais*. Muitas vezes, não foram efetivadas as discussões sobre estas atividades programadas para os *Encontros Presenciais Mensais*, pois como já dissemos nos tópicos anteriores, acabavam sendo substituídas pelo encaminhamento de dúvidas dos exercícios, os textos dos guias didáticos e da correção do CAU, tomando bastante tempo do encontro. Assim, as atividades de monografia e memorial ficavam pendentes e toda a turma continuava sem ser orientada e acompanhada durante a reunião presencial.

Tornamos a constatar que nos encontros em que essas atividades foram concretizadas, em sua maioria, consistiram na exposição oral dos tutores ou em leituras dos cursistas que acabava sendo a repetição dos mesmos conteúdos trazidos pelos textos dos

Guias de Estudo, relativos às etapas do projeto de pesquisa. Focados nesses procedimentos metodológicos, assim como nas demais atividades já descritas por nós neste trabalho, tais tutores deixaram de explorar e de aprofundar os conhecimentos científicos da pesquisa e também do memorial. Perderam oportunidades de promover exercícios de articulação, de interpretação e de análises que levassem os cursistas ao exame e à reflexão da própria prática, à aplicação da teoria à pesquisa e desta às situações da vida profissional.

A análise destas observações indica que por um lado, no papel de professor-tutor, mediador e facilitador da aprendizagem, não deixa de ser importante o trabalho expositivo dos tutores, de comunicação de informações, de descrição de teorias, de conceitos, de exemplificação dos fatos e outros, quando necessário nos encontros presenciais. Por outro lado, percebemos que tais práticas reiteram a força dos modelos fundamentados na abordagem educacional tradicional, ainda arraigados e determinantes das práticas dos formadores, nos diversos momentos da formação superior em EaD. Também, explicitaram a necessidade de trabalhos e ações suporte aos tutores, de ensino investigativo, reflexivo sobre a própria prática, com vistas à superação não só daquelas metodologias, mas de outras dificuldades que envolveram aqueles processos.

Constatações semelhantes a estas, foram observadas, percebidas e explicitadas também por coordenadores, tutores e cursistas, que consideraram, em particular, a orientação das monografias como um processo difícil, complexo e um desafio para todos ao longo do *Veredas*:

Coordenador: Essa foi a parte do curso, que indiscutivelmente tivemos mais problemas. A Monografia, ainda está sendo um desafio para nós. Aqui há muito que melhorar, em vários aspectos. São imensas as dificuldades... É preciso aperfeiçoar a qualidade dos nossos profissionais tutores, o que vai ser muito bom pra todos. Apesar de uma parte considerável dos tutores terem contato, sabem fazer pesquisa, mas necessariamente, nem todos sabem orientá-las. Já tiveram experiência de ser pesquisador, de ser orientado por um professor, um doutor, um pesquisador mais qualificado. Mas a experiência deles orientarem, não eram todos que tinham, sobretudo porque cada um tinha que orientar muitas Monografias e memoriais também. Aí tivemos também que criar momentos de conversas, para que os tutores comessem entender melhor o quê e como deveriam fazer. Isso tudo foram dificuldades que até certo ponto, foram sendo superadas.

Isa: Alguns tutores estão tendo muitas dificuldades, até porque pra mim, foi a primeira experiência de fazer esse tipo de orientação. Todos os tutores estão estudando muito, estão buscando alternativas. Muitos deles se soubessem fazer esse tipo de trabalho, seria mais fácil com certeza. Alguns emperram em dificuldades básicas, de escrita e da Língua Portuguesa que é complexa; outros não sabem sobre a metodologia de pesquisa, uns não dominam nada de pesquisa... É um transtorno... um desespero só, ter que orientar 15, 20 pessoas e você não sabe como fazê-lo!

Lea: As dificuldades são tantas, que houve orientação, da AFOR-UFU e da coordenação do *Veredas*, no sentido de que procurássemos de comum acordo com as cursistas, eleger algumas linhas de pesquisas, uma pelo menos, na área de especialização de cada um de nós. Por mais que conversamos bastante, isso não ficou resolvido e bem compreendido nem por tutores, nem pelas cursistas. Continuamos com os problemas! Essa monografia é uma atividade do curso que eu não tenho muita satisfação com o meu resultado na tutoria; acho que até devo ter alguma deficiência, por mais que eu tenha me esforçado, passado materiais, bibliografia, elaboração do projeto, com linguagens mais simples, menos especializada, esse é um ponto

difícil que não consigo transpor.

- C1: Até acho bom aprender fazer coisas diferentes. A monografia tem sido muito nova pra mim e meus colegas. Estamos no quinto período e ainda não sabemos o que fazer. Precisaria ser conduzida e orientada de outra forma... Falta tempo para estudarmos, faltam livros para os estudos, falta recursos pessoais para escrever, não sabemos aplicar os conceitos que decoramos dos Guias e falta orientação mais constante e mais segura dos tutores para fazermos um trabalho melhor. A gente nota que muitos deles não sabem também fazer uma monografia e ficamos inseguros para fazê-la. Principalmente considerando que nunca fizemos nenhum trabalho parecido com esse, temos muitas dificuldades.
- C2: Foi até aqui, uma “dor-de-cabeça” imensa... é um "bichão-de sete-cabeças" que nos traz muita preocupação e sofrimento, desde a escolha do tema, problema, a justificativa, a metodologia até com a obtenção das notas nessa avaliação... Até hoje isso é difícil. Não vemos muito objetivo em fazer uma monografia. É uma coisa muito distante de nós! É totalmente fora da realidade da gente, da nossa visão, do nosso mundo, dos conteúdos que a gente trabalha. Está sendo uma experiência também, mas eu acho muito mais negativa do que positiva! Eu acho que é muito difícil realmente...

Verificamos, que por um lado, uma das dificuldades ficou por conta do próprio tutor, que tinha experiência de ser orientado, mas não de ser orientador. Para outros tutores, foi difícil desde o domínio e a articulação formal da Língua Portuguesa por parte dos cursistas, bem como a explicação de conceitos e etapas de pesquisa, de memorial e seus elementos. Uns tutores tiveram dificuldades para lidar com a metodologia científica, com as normas de publicação de trabalhos determinadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para outros tutores as dificuldades de orientação relacionam-se com a falta de domínio de conteúdos das pesquisas, em particular, com as temáticas diferentes daquelas de suas áreas de formação, linhas de pesquisa e especialidades acadêmicas. Outros desafios referiram à quantidade de cursistas por turma, ao pouco tempo disponível para ensiná-los, orientá-los, esclarecer suas dúvidas, fazer e refazer correções quantas vezes forem necessárias, além da sobrecarga de trabalho da tutoria e demais atividades educação presencial.

Por parte dos cursistas, na análise dos fragmentos dos textos de suas monografias e memoriais, identificamos dificuldades e fragilidades desde a definição de tema, dos objetivos, da problemática do estudo, da metodologia científica, da precariedade teórico-conceitual até os problemas que envolviam o desenvolvimento da pesquisa e do seu relatório. Isto é, com a redação, o vocabulário, a ortografia, a gramática, a coesão de idéias, a coerência textual, a articulação da língua formal e a aplicação das normas de publicação da ABNT. Nessa direção, alguns tutores ficaram sem saber o que fazer diante do bloqueio de suas cursistas em relação à escrita, à interpretação, à análise dos resultados e a produção dos textos científicos.

Observamos que a partir do quinto semestre do curso, os coordenadores, os tutores e os cursistas pareceram bastante preocupados com o andamento e a situação de elaboração das monografias e dos memoriais:

Coordenador 1: Nós da coordenação estamos preocupadíssimos! Como é que vamos trabalhar com um grupo de

tutores nessa altura do curso, faltando menos de um ano para a conclusão dos trabalhos, para que as Monografias deslanchem adequadamente? Estamos prevendo sérias dificuldades, não só do tutor orientar, mas principalmente, do cursista em conseguir escrever e andar com essas pesquisas no tempo necessário, com os poucos recursos que têm para escrever, poucos recursos bibliográficos inclusive...

Lea: Minhas cursistas estão muito atrasadas ainda. Tem gente que não conseguiu fazer o projeto! Um(a) alegam que não têm tempo, outras que não conseguem conciliar as atividades, outras que são incompetentes para fazer o trabalho. Estou só vendo chegar o final do curso e elas não terem entregado nada. [*Depoimento feito em janeiro 2005, seis meses antes do encerramento do curso.*]

Mel: Não sei como farão com esses trabalhos. Além de muito fracas para pesquisar e escrever, o tempo delas é muito reduzido para se concentrarem na monografia. Elas trabalham muito, umas em dois e até três períodos; têm suas famílias, têm que estudar. O curso é puxado, tem um monte de atividades e elas têm que dar conta de tudo. Não sei como elas conseguirão concluir a monografia e o memorial em tempo!

C1: Nós não temos tempo! É trabalho, família, estudo... Eu chego na escola, às 6:30 da manhã e volto para casa, às 18 horas, fora o monte de coisas e tarefas que me aguarda. Como vamos fazer uma pesquisa assim? A coisa tem que ser bem planejada, senão fica muito complicado. O tempo que a gente leva para ler, para escrever, para fazer isso daí é muito grande! Estamos sofrendo muito com isso e acho que é um sofrimento desnecessário; poderiam ter aliviado isso para nós!

Diante das circunstâncias observadas, alguns tutores tentaram por conta própria, promover um ou outro encontro extra com os seus cursistas, além dos *Encontros Presenciais Mensais* obrigatórios. Tomaram decisões diversas e tentaram alguns procedimentos para amenizar tais problemas e/ou solucionar tais dificuldades. Mel, por exemplo, no Módulo 6 (penúltimo semestre para a conclusão da monografia), entregou um formulário às cursistas responderem. Questionava sobre o quê ou qual tema cada uma quer estudar, o que pretendiam responder com a pergunta do estudo, quais eram as dúvidas sobre o tema, porque estudá-lo, em qual espaço e tempo pretendiam fazê-lo, entre outras questões. Mel e suas cursistas acharam que isso facilitou um pouco na definição do tema e no desenvolvimento da investigação.

Num encontro presencial extra, Ada fez um estudo complementar sobre a pesquisa quantitativa, mapeou-a, distribuiu a montagem de um texto de orientação dos passos da pesquisa, com fragmentos copiados de trabalhos da Internet. Observamos que as cursistas acharam o texto positivo e que havia facilitado sua compreensão, embora persistissem os problemas na articulação teórica, a efetivação da pesquisa e do relatório da mesma. Trabalharam também com gráficos, estatísticas e diferentes formas de apresentação de dados, que as cursistas acharam mais práticos do que os apresentados nos Guias de Estudo.

Lea por sua vez, também no sexto semestre do curso, trabalhou com um texto⁷⁶ sobre a observação na pesquisa, com vistas que esclarecer como se faz a observação, porque se observa, como analisar uma observação, quais são as interferências da observação no resultado da pesquisa. A tutora agendou no quinto módulo, uma ida à biblioteca da AFOR-

⁷⁶ DUARTE JR., João Francisco. Rouco ou louco: uma questão de interpretação. *A política da loucura - a antipsiquiatria*. Campinas: Papyrus, 1986.

UFU com pequenos grupos de cursistas com vistas a ensiná-las a consultar autores, livros, teses, dissertações e monografias. Ensinou como fazer a consulta no terminal eletrônico do Sistema de Bibliotecas, para que soubessem pesquisar, localizar obras e documentos acerca de suas temáticas de estudo.

Os coordenadores, na tentativa de dar suporte para os tutores em suas dificuldades, programaram algumas reuniões esporádicas, um ou outro estudo sobre os elementos que envolviam as questões da pesquisa e do memorial, suas metodologias e a orientação de monografias. Por exemplo, na *IV Semana Presencial* (29/07 e 01/08/2003) observamos duas oficinas coordenadas por tutoras voluntárias: uma de memorial, com duas horas de duração e uma de monografia, com quatro horas de duração. Em 02/09/2003, houve um Seminário Regional de Tutores, no Centro de Referência do Professor, Uberlândia, MG, com oito horas de duração, sob a coordenação das professoras Glaura Vasques de Miranda e Sandra Azzi, consultoras do *Veredas*, para discutirem as questões que envolviam as dificuldades de elaboração da monografia e do memorial. Também, na *VII Semana Presencial* (27 e 28 /01/2005), referente ao último semestre do curso, foram realizadas outras duas oficinas de monografia, com duração de quatro horas, em que a maioria dos cursistas apresentou pelo menos o pré-projeto de sua pesquisa.

Foi criado também na AFOR, no penúltimo semestre do curso, um grupo específico de *tutores de referência*, que se disponibilizou voluntariamente, em colaborar, cooperar e orientar os colegas tutores que até aquele período, ainda não havia deslanchado os seus trabalhos de orientação das monografias. Observamos que foram importantes os encontros individuais entre o *tutor de referência* e os tutores. Esses admitiram que sentiram liberdade com o colega e ficaram à vontade para expor suas dúvidas. Nesse sentido, reforçamos a ideia de melhor aproveitamento do *tutor de referência*, não só para a orientação das monografias como em outros momentos do curso, para ganhar maior eficiência em reuniões sistemáticas e planejadas para efetivar ações colaborativas, interativas de aprendizagem e de formação contínua dos tutores.

Para aqueles tutores que estavam com maiores problemas, de acordo com os comentários de alguns observados as reuniões e ações seccionadas e irregulares promovidas pela AFOR, não foram suficientes para sanar muitas de suas dúvidas, dificuldades e problemas de orientação da monografia e do memorial, vivenciadas até o final do processo.

Mesmo diante das dificuldades identificadas, as monografias e memoriais foram aos poucos sendo concluídas. Como esperavam coordenadores e tutores, muitos trabalhos ficaram bem fracos, os relatórios apresentaram ressalvas quanto à sua qualidade, redação,

articulação teórica, apresentação, interpretação e análise de resultados, o aprofundamento das discussões, entre outros.

Coordenador: Não há nenhuma pretensão que saiam monografias de nível altíssimo, porque estamos entendendo essas como estratégia de iniciação científica, para que os cursistas adquiram os rudimentos dos métodos científicos; sobretudo, que adquiram uma mentalidade científica. Se conseguirmos isso, mesmo que o texto não seja impecável, nem que não seja uma pesquisa inédita, seja apenas um balanço teórico bem-feito, de um conjunto de pesquisas já realizadas, pesquisa mais bibliográfica, nós estaremos muito satisfeitos. Estaremos inculcando nos professores da séries iniciais, mais uma mentalidade científica, o que me parece talvez, mais importante do que um trabalho de grande qualidade. Estamos valorizando muito esse nosso desafio junto aos tutores, que por mais dificuldades que um cursista tenha para fazer sua monografia, o importante é que ele faça a sua.

Verificamos que um grupo de três tutores observados (Ada, Edu e Iná), conseguiram conduzir seus trabalhos adotando e discussões sobre a *monografia* e o *memorial* nos encontros presenciais. Eles mostraram que diante dos desafios encontrados, mesmo assim, em um ou outro momento coletivo e presencial do *Veredas*, foi possível propiciar espaços interessantes para a articulação teórico-prática acerca da pesquisa e da monografia por meio de atividades interativas e colaborativas com seus cursistas.

Por exemplo, numa das atividades da *IV Semana Presencial*, a tutora Iná fez uma breve explicação da teoria referente aos tópicos de uma *monografia* e de como elaborá-la. A turma era formada por 50 cursistas (resultado da junção de três turmas de diferentes tutores, naquela semana presencial). A tutora solicitou que se organizassem em grupos de seis pessoas. A tarefa consistiu na elaboração de um pré-projeto de monografia imaginário. Cabia-lhes escolher o tema, o problema, os objetivos gerais e específicos, a justificativa, o público alvo e a metodologia. Deveriam pesquisar uma situação que o grupo considerasse difícil e que envolvesse alguma das situações vivenciadas pelos cursistas de 1^a a 4^a séries do Ensino fundamental. Os grupos registraram o trabalho numa transparência e apresentaram para toda a turma.

Durante a realização da tarefa a tutora circulou pela sala, tirou dúvidas, deu exemplos, clareou idéias, fez explicações e indicações de leituras. Na fase de socialização do trabalho, Isa participou, fez apreciações, perguntas, explicações e esclarecimentos conforme exemplifica o trecho a seguir, ao analisar com a classe, a proposta de pesquisa de um dos grupos que envolvia o tema *fracasso escolar*:

Iná: O que nós podemos observar aqui? Vocês acham que o problema que elas elaboraram em relação ao que nós vimos no trabalho de hoje, ficou bem elaborado? Ele está bem delimitado, bem formulado? Vejam e comparem com o que diz a teoria sobre a elaboração do problema...

C1: Sim, elas delimitaram bem.

Iná: Qual é o assunto? Elas pesquisaram o fracasso escolar de modo geral? Qual foi o ponto que elas delimitaram? Quando ela lê o problema, ficou claro o que elas vão pesquisar?

C2: O fator sócio econômico...

Iná: Então, como ficou o problema e qual vai ser o universo que elas vão pesquisar?

C3: *Problema*: “De que maneira o fator sócio-econômico influencia no fracasso escolar dos alunos das séries

- iniciais do ensino fundamental?” *Universo*: os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Ta certo?
- Iná: Muito bem! Vocês estão começando a entender! Mas elas vão trabalhar com todos os alunos? Como poderão delimitar o universo? Vamos ajudar o grupo? Quem tem alguma sugestão? [...] O *objetivo geral* está coerente com o problema? Está claro o que o grupo quer alcançar?
- C4: Tá... O objetivo delas está mais geral, mas elas poderiam elaborar outros objetivos também? Quais?
- Iná: Sim...Vamos elaborar mais alguns? Quais outros objetivos poderiam ser? [*Cursistas respondem e participam bastante*] Quais são os outros fatores que influenciam no fracasso escolar dos alunos no ensino fundamental? É preciso ter clareza do que é sócio econômico e prestem atenção nos textos que vocês vão utilizar; você tem que buscar referencial teórico para esclarecer o que é fator sócio econômico. Como se classifica fator sócio econômico? Inferior, superior? O que é classe alta, classe média e classe baixa? Como é que se trabalha com esses extratos sociais? E vocês vão mexer em várias teorias que tratam do problema do fracasso escolar. Inclusive, já viram num módulo anterior, algumas teorias que trazem estudos sobre o fracasso escolar; a teoria do déficit mental, por exemplo. Qual outra que vocês já viram? Vamos recordá-las? [*cursistas citam algumas*] Vocês podem e devem usá-las como referencial teórico! [...]

Verificamos que apesar das inúmeras dúvidas sobre a elaboração do projeto de monografia, cada grupo conseguiu fazer e apresentar o seu trabalho. A tutora certificou se do conteúdo inicial foi bem compreendido pelos cursistas, se eles conseguiram se apropriar de algumas proposições e conceitos que envolviam o trabalho científico. Pelo visto, contribuiu para que as cursistas fizessem a articulação do conteúdo teórico com a prática e não ficou presa às atividades específicas dos guias.

A tutora Ada, também fez um trabalho diferente e interessante num dos *Encontros Presenciais Mensais* do quinto módulo, para favorecer a compreensão das suas cursistas, ao qual já nos referimos anteriormente. Entretanto, observamos que tal procedimento facilitou o desenvolvimento dos trabalhos de muitos de seus cursistas. A tutora comparou a elaboração do projeto de pesquisa com a do planejamento de aulas elaborado pelos cursistas:

- Ada: Então gente, quero que vocês aproveitem esses componentes curriculares que vimos hoje, no projeto de monografia de vocês. Se usarem os conteúdos, vocês já começam a enriquecer o vocabulário da proposta de vocês e na sala de aula também. Puxem o gancho pra monografia. Vamos pensar que elaborar o projeto de monografia, é mais ou menos como você elaborar o seu plano de aula. Na monografia, isso que você está colocando como objetivo, acaba sendo igual á elaboração do objetivo principal da sua aula. O que é a metodologia de trabalho que você desenvolveu? Quais são os problemas que eu vou abordar na aula? Tudo isso faz parte também do processo de pesquisa! Não acabei de falar que vocês terão que fazer pesquisa pra dar aula? Então, a monografia é tudo em torno disso! Tá vendo? Tem proximidade entre o plano de aula que vocês fazem e o projeto de pesquisa que vão fazer pra monografia. Por isso estou insistindo nisso... [*Na seqüência, a tutora propõe uma tarefa explorando em pequenos grupos, tal comparação; mesmo com dúvidas as cursistas conseguem realizar o exercício proposto e participam muito na tarefa*].

Verificamos que as tutoras Iná e Ada, conseguiram ampliar as discussões, acrescentar dados, informações que os cursistas consideraram importantes para a sua aprendizagem. Corrigiram os exercícios propostos de forma coletiva, fizeram intervenções, tentaram compreender os temas e o que os cursistas queriam dizer. Ajudaram a ajustar a definição da temática, a elaboração do problema, a justificativa e a metodologia. Insistiram para que as cursistas trabalhassem e entregassem seus projetos de pesquisa o mais rápido possível. Marcaram prazo para tal entrega. Além disto, foram necessários vários encontros

extra-oficiais para o acompanhamento dos trabalhos e a orientação dos cursistas que também com fragilidades e dificuldades como os demais, logo elaboraram o seu projeto de pesquisa e concluíram o processo de sua investigação.

A análise destas situações indica que pelo visto, Iná e Ada contribuíram com seus cursistas na elaboração da monografia e do memorial, contemplando em seus encontros presenciais, o trabalho colaborativo, cooperativo, bem como a troca de conhecimentos, de descobertas, de diálogo, de fragilidades teóricas, que foram se apresentando no processo. Teoria e prática se auto-alimentam. Ação e investigação passaram a se completar conforme esclarece Garrido (2000, p.20). A pesquisa-ação na formação docente pode ser um dos procedimentos de formação abrangente e contínua, articulada para a formação entre tutoras e cursistas, enquanto investigadores da própria ação, das concepções e dos elementos educativos, dos seus significados para a recriação e a ressignificação da prática na tutoria e da escola democrática.

A análise dos resultados das observações apresentadas neste capítulo - ***Duplo olhar do mesmo mundo: como era a prática dos tutores***, indicou uma diversidade de práticas dos tutores. De um lado, a atuação e o desempenho dos sujeitos tutores, efetivadas com atitudes inseguras, inconstantes e incoerentes com a proposta pedagógica e a formação inicial construtivista e sociointeracionista do *Veredas*. Ora fundamentam-se em discursos e práticas tradicionalistas, ora em ações interativas, reflexivas e construtivistas de educação, o que explicitou uma contradição e indefinição constante entre as abordagens pedagógicas adotadas e quanto ao que fazer e como fazer na tutoria.

Desta ótica, entendemos que em relação ao critério de escolha dos dez sujeitos tutores selecionados a partir das avaliações positivas e negativas dos cursistas, constatamos que em determinados momentos e atividades presenciais, uns se sobressaíram sobre os outros. Entretanto, se considerarmos separadamente a análise do conjunto de práticas de cada tutor, percebemos que não existiram diferenças significativas e discrepantes entre eles, quando comparamos a atuação e o desempenho de cada um com o do grupo de tutores. Ou seja, de uma forma ou de outra, os tutores dominaram bem uma ou outra área, conteúdo, procedimento metodológico ou aspecto requerido para uma prática transformadora.

Por outro lado, a análise das sessões de observação indicou o quanto foram relevantes para o aprendizado de tutores e cursistas nos encontros presenciais, os espaços criativos, inovadores, interativos e construtivos de ensino-aprendizagem, criados e ressignificados por alguns tutores em determinados momentos do curso. Eles conseguiram

ultrapassar a dicotomia teoria-prática, as indefinições conceituais, adotaram procedimentos de ensino, que exploraram conceitos, questionamentos, comparações, reflexões sobre a prática docente, estimularam o diálogo didático, a troca de idéias, de conhecimentos e de experiências.

Isso demonstra que mesmo com suas dificuldades e fragilidades, fundadas num duplo olhar sobre o mesmo mundo, em diversas situações, os tutores conseguiram ensinar, propor atividades que auxiliaram os cursistas a alcançarem os objetivos propostos. Tudo isso pode ser indicativo de algumas mudanças que começam a aparecer nas concepções pedagógicas e educacionais que fundamentaram as práticas dos sujeitos tutores. Sobretudo, reiteram a urgência e a necessidade da autoformação e da formação contínua em serviço, de apoio didático-pedagógico e metodológico para o desempenho de seu papel, funções e prática pedagógica na tutoria em EaD.

Apresentamos a seguir, a percepção e as representações dos sujeitos entrevistados para acerca das dificuldades e das possibilidades enfrentadas na prática pedagógica na tutoria do *Veredas*.

CAPÍTULO VI

Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. [...] As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, efetivas é que conduzem os homens a agir.

Milton Santos

6. Prática pedagógica no *Veredas*: representações de tutores e cursistas

Neste capítulo apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com os tutores, coordenadores e cursistas com o objetivo de identificar e compreender como os entrevistados perceberam e avaliaram a própria atuação e o desempenho da função mediadora, orientadora e avaliadora das atividades de ensino-aprendizagem na tutoria do *Veredas*. Também, verificar quais foram as possibilidades e os desafios que os entrevistados identificaram e enfrentaram na prática pedagógica na formação superior de professores em EaD.

Após o exame e a organização das respostas dos entrevistados foi possível contemplar quatro eixos de análise, alguns deles com algumas subdivisões:

- 1 - Concepções teóricas e pedagógicas dos tutores:
 - a) Como os tutores definem, percebem e caracterizam a EaD
 - b) Percepção do papel, das funções e da prática do tutor
- 2 - Desafios e possibilidades da prática - a percepção dos tutores e cursistas, sobre:
 - a) As atividades relacionadas aos materiais autoinstrucionais
 - b) As Semanas Presenciais
 - c) Os Encontros Presenciais Mensais
 - d) Os componentes curriculares e a solução de dúvidas
 - e) O uso das TICs
 - f) A orientação e avaliação das provas e CAU
 - g) A orientação e avaliação das atividades de planejamento e estágio supervisionado
 - h) A orientação e avaliação da monografia e memorial
 - i) A avaliação do curso pelos participantes
- 3 - Relacionamento dos tutores com os cursistas e com os pares
- 4 - Formação contínua do tutor em serviço: as mudanças na prática pedagógica

6.1 - Concepções teóricas e pedagógicas dos tutores

Este eixo de análise tem por objetivo identificar e compreender a percepção dos

tutores Ada, Edu, Lea, Mel e Rui a respeito de suas *concepções teóricas e pedagógicas* que envolvem o processo educativo à distância. Os tópicos que o constituem enfocam: a) como os tutores definem, percebem e caracterizam a EaD; b) percepção do papel e das funções do tutor.

6.1.1 - Como os tutores definem, percebem e caracterizam a EaD

Neste eixo de análise os entrevistados definem, concebem e caracterizam a EaD da seguinte forma:

Ada: A EaD pode ser uma coisa... que coexiste... tem que ser sempre complemento...e nunca uma forma de garantir a formação principal. Na minha cabeça a formação é presencial, face-a-face, com o professor ali...Na verdade é muito auto-didatismo!

Edu: A EaD é uma estratégia de educação em que o aluno e o professor estão separados e distantes fisicamente. São usados recursos tecnológicos para promover o ensino e a aprendizagem [...]. Os alunos estudam os fascículos, os módulos, os livros; em datas específicas fazem as provas e tem os encontros pedagógicos que são realizados em uma cidade, onde se faz a vivência e a troca de informações entre professores e colegas do curso.

Lea: Humm...o que é mesmo, hein? Na EaD o professor não está presente e se encontra pouco ou nada com o aluno. E isso é ruim...porque ali ele não ensina.

Mel: É um ensino em que não há contato direto entre professor e aluno; a relação entre ambos não é próxima, é fria e distante.

Rui: É uma oportunidade de ensino muito especial, interessante... Mas, eu não sei definir o que é. Sei que os alunos estão longe do professor e da sala de aula. Estudam sozinhos e de vez em quando se encontram com os professores para tirar uma ou outra dúvida e fazerem provas.

Percebemos conforme os recortes, que para alguns entrevistados, a EaD é algo sem definição: "*pode ser uma coisa... que coexiste*" (Ada); "*Humm...o que é mesmo, hein?*" (Lea). Edu define a EaD como uma "*estratégia de educação*"; para Mel é "*um ensino...*" e, para Rui, "*uma oportunidade de ensino muito especial, interessante...*". A análise destas frases parece indicar que estes entrevistados tiveram certa dificuldade para conceituar a EaD, além explicitarem confusão entre os significados de alguns termos, como por exemplo, "*estratégia de educação*" e "*oportunidade de ensino*" usados como sinônimos de EaD.

Resultados semelhantes a estes foram observados também nos estudos de García Aretio (2002a), Blum (2004) e Meneghetti (2004), ao verificarem que muitos tutores e demais envolvidos com a EaD não sabem defini-la ou conceituá-la, além de não terem claro que a EaD é uma *modalidade de educação*. Isso traduz a necessidade de discussão e de aprofundamento teórico da temática, da definição e das concepções de EaD na formação e qualificação de tutores. Cabe a atenção com o uso de termos e de conceitos que expressam significados e demandas diferentes de ensino-aprendizagem, além de apresentarem especificidades conforme os formatos dos cursos, dos contextos aos quais se aplicam, das abordagens de EaD e como são incorporados ao processo educacional.

Edu, fez referência à mediatização da EaD por TICs: *"São usados recursos tecnológicos", "fascículos", "livros", "para promover o ensino-aprendizagem"*, enquanto os demais colegas não contemplaram essa importante característica da EaD, tanto para os formadores como para os cursistas no processo ensino-aprendizagem. Não vislumbraram possibilidades de interação, diálogo e comunicação por meio de tecnologias como o correio convencional ou eletrônico, telefone, computador, Internet, fórum, materiais impressos e/ou hipertextuais, da tele e videoconferência, etc. Por aquelas definições parece que não contemplaram estes dispositivos didáticos como recursos pedagógicos para criar novos formatos comunicativos na tutoria, para fazer a mediação pedagógica, atendendo às exigências da prática pedagógica em ambientes de aprendizagem flexíveis e interativos em EaD, como indica Belloni (1999).

Por um lado, notamos na definição de alguns tutores, que eles enfatizam uma das principais características da modalidade a distância, se considerarmos a classificação de García Aretio (2001): a separação física espaço-temporal total ou parcial entre professor e alunos. Tal percepção explicita-se respectivamente nas expressões: *"o aluno e o professor estão separados e distantes fisicamente"* (Edu); *"o professor não está presente e se encontra pouco ou nada com o aluno"*(Lea); *"não há contato direto entre professor e aluno"*(Mel); *"os alunos estão longe do professor e da sala de aula"* (Rui).

A análise dos trechos indica, que a maioria dos tutores parece enfatizar a separação física e geográfica entre tutor-aluno na EaD, sem se dar conta de que essa pode ser uma das referências desta modalidade, que em maior ou menor grau, abrange níveis diversos de estudo, de ensino e de educação a distância, como explica García Aretio (2001). Entretanto, parece que na representação de alguns entrevistados, eles não perceberam que o importante a se considerar na EaD, não é a presença geográfica e física entre professor e alunos, como lembram M.Alonso e Alegretti (2003). Perceber que a EaD, possibilita a administração do próprio processo de aprendizagem, em conformidade como o tempo, o ritmo, a disponibilidade para o estudo, a escolha de caminhos, a independência do aluno em relação ao professor no processo de ensino e, sobretudo, a busca de autonomia e de autogestão da aprendizagem, como ressaltam as autoras.

Nos trechos recortados, a ênfase dos entrevistados na presença física entre professor-aluno em suas definições de EaD, leva alguns tutores a percebê-la assim: *"Acho que a EaD [...] coexiste... tem que ser sempre complemento...e nunca uma forma de garantir a formação principal. Na minha cabeça a formação é presencial, face-a-face, com o professor ali...Na verdade é muito auto-didatismo!"* (Ada); *"o professor não está presente e se encontra*

pouco ou nada com o aluno"; (Lea); "não há contato direto entre professor e aluno" (Mel); "os alunos estão longe do professor e da sala de aula" (Rui).

Tais opiniões indicam que estes entrevistados entendem que a presença física entre tutor-cursista seja a referência primeira e o requisito imprescindível para que ocorra (ou não) o ensino e a aprendizagem. Também, parece que alguns entrevistados só conseguem perceber a proximidade entre educador e educando mediante a presença física entre eles; do contrário, *"a relação entre ambos não é próxima, é fria e distante"* como afirma Mel. Neste caso, parece que os tutores não conseguiram pensar na mediação das TIC, que pode possibilitar tanto na educação presencial como à distância, uma relação didática de proximidade emocional, instantânea como defende Almeida (2005). Também, uma prática de acolhimento, de educação como processo humano, histórico, político, cultural e de transformação social. Assim, tornar as distâncias abreviadas e a abertura de espaços para novos modos de ensinar e de aprender, novos conhecimentos, experiências e pesquisas na EaD.

Alguns tutores parece vislumbrar em suas definições a possibilidade de encontros presenciais na EaD, explicitadas nas falas de Edu, Lea e Rui, ao dizerem respectivamente: *"em datas específicas fazem as provas e tem os encontros pedagógicos que são realizados em uma cidade, onde se faz a vivência e a troca de informações entre professores e colegas do curso"; "se encontra pouco ou nada com o aluno"; "Estudam sozinhos [os cursistas] e de vez em quando se encontram com os professores para tirar uma ou outra dúvida e fazerem provas"*. Tais opiniões remetem à possibilidade da EaD semipresencial, na qual, parte do curso se realiza de modo presencial e parte dele pode ser virtual ou a distância, com o uso de tecnologias digitais ou outras, conforme esclarecem García Aretio (2007), Valente (2003) e Moran (1999) acerca das modalidades de EaD.

Mesmo que de modo tímido e reduzido, os três tutores deste grupo contemplam o encontro presencial em EaD, como oportunidade do cursista trocar informações, tirar dúvidas com os professores e fazer provas. Não enfatizam a importância de tal momento para ampliar, melhorar e reforçar as relações pedagógicas, o diálogo, a reflexão, a interação entre professores e alunos, desses entre si e com o curso, enquanto estão face-a-face com seus cursistas conforme defendem S.Oliveira (2007) e Tori (2002), como essencial no encontro presencial.

Percebemos nas respostas de alguns tutores entrevistados, a percepção tutores é de que para a efetivação do ensino-aprendizagem na EaD, torna-se indispensável a existência dos elementos formais: a presença física (*face-a-face*) entre quem ensina e quem aprende; o

ambiente *sala*, visto como local usual onde se desenvolve a prática educativa e se encontram professor-aluno; a *aula* como unidade de tempo compartimentada na qual se efetivam as atividades formativas; o *contato direto* entre professor-aluno, entre outros apontados por Kenski (2005) como próprios da educação presencial clássica.

A análise destes fragmentos, indica que alguns entrevistados parece não perceber que as possibilidades de atuação na EaD, numa perspectiva construtivista e sociointeracionista como pretende a proposta do *Veredas*. Requer a superação da distância geográfica, assim como a ruptura com alguns dos elementos formais da educação presencial que não se aplicam do mesmo modo na EaD, conforme indicam Alonso e Alegretti (2003) e Kenski (2005). Os tutores dão a entender que tais elementos na EaD podem e precisam ser suplantados pela mediação das TIC e por uma prática transformadora do tutor. Para tanto, torna-se necessário que ultrapassem as concepções dominantes de educação e de EaD, a fim de se ter efetivamente qualificada esta modalidade enquanto processo formativo. Na representação destes entrevistados, parece que não perceberam que a EaD com o uso de tecnologias pode favorecer o diálogo educativo, uma relação didática com proximidade emocional entre tutor e alunos, com trocas de conhecimento e de experiências, com momentos de interação, de socialização de saberes, de comunicação, além de reduzir a distância entre os envolvidos no processo educativo, como defendem as autoras.

Interessante a opinião de uma das tutoras que ao comparar a modalidade presencial e a distância, remete a EaD a uma oportunidade de formação complementar, de segunda categoria em relação à educação presencial: *"Acho que a EaD [...] coexiste... tem que ser sempre complemento...e nunca uma forma de garantir a formação principal [...] Na minha cabeça a formação é presencial, face-a-face, com o professor ali...Na verdade é muito auto-didatismo!"* (Ada) Essa opinião, de um lado, parece trazer à tona questões como a desvalorização da EaD, a falta de credibilidade educacional, a confiabilidade profissional além de dificuldades teóricas a serem ainda enfrentadas na EaD, próprias de uma modalidade de educação ainda em construção e em fase de transformação, como lembra Costa (2006).

Denotam também, por parte dos entrevistados, enquanto atuantes da EaD a falta de estudos, de aprofundamento, de pesquisas e a necessidade de ampliar as suas percepções acerca desta modalidade. Nessa direção, Fragale Filho (2003) e Benagouche (2000) esclarecem que estas são algumas das dificuldades teóricas a serem enfrentadas na EaD. Outro desafio a ser vencido segundo os autores, também foi identificado nos discursos do grupo de entrevistados: parece que não percebem que suas definições e concepções de EaD, estão repletas de preconceitos e resistências acerca desta modalidade. Parece que não se dão

conta de que a modalidade vem tomando outros caminhos abertos, flexibilizados pelas possibilidades das TIC, até mesmo por exigências da legislação oficial; e, sobretudo, por seu público de professores e alunos, que vem mudando a sua forma de percebê-la.

De outro lado, a análise dos trechos recortados com a percepção como aquelas apresentadas por Ada, Lea, Mel e Rui parecem confirmar que a EaD ainda é pouco conhecida entre eles. Faltam-lhes informações, conhecimentos acerca da modalidade, experiências na área, seja como alunos e/ou professores. Sobretudo, indica a desarticulação entre a própria vivência no curso *Veredas*, que no momento da entrevista não foi cogitado por nenhum dos tutores como parâmetro de EaD. Deste modo, tal análise reflete a falta de cultura de EaD, o desconhecimento dos tutores acerca desta modalidade educativa, das possibilidades de ensinar, de aprender, de educar e de formar professores em processos educacionais, colaborativos, reflexivos, investigativos e interativos para a construção de conhecimentos.

Tais posicionamentos vêm reafirmar o que defendem Almeida (2005), e Aparici (1999), quando dizem que as vivências do professor-tutor como estudante e como profissional de EaD são valiosas para a prática docente na tutoria. Permitem perceber "os dois lados" da situação de ensino e de aprendizagem como aluno, vivenciar as necessidades, as dificuldades e as possibilidades do aprendiz. E como docente, ajudar os cursistas a construir conhecimentos, articular os referenciais curriculares, os conteúdos com as experiências anteriores, de forma significativa, interativa e reflexiva para a transformação da própria prática, que precisa ser contemplada em suas múltiplas dimensões.

A análise do tópico *Como os tutores definem, percebem e caracterizam a EaD*, indica que no conjunto de respostas dos entrevistados pode-se perceber uma mescla de várias concepções de educação, de EaD e de prática docente, por vezes, até mesmo contrárias e confusas entre si e com a proposta pedagógica do *Veredas*. Apresentam uma percepção reduzida, empobrecida, rígida e conteudista de EaD, que parece-lhes uma formação complementar. Dão a entender que são poucas as possibilidades de uma atuação e prática pedagógica construtivista e sociointeracionista nesta modalidade. Percebe-se em suas respostas, que faltam a todos os entrevistados, informações, conhecimentos básicos, conceituais, teórico-práticos, competências, habilidades e cultura da modalidade de EaD na perspectiva reflexiva, investigativa para promover a construção de conhecimentos.

6.1.2 - Percepção do papel, das funções do tutor

Todos os participantes enfatizaram e valorizaram o papel do tutor na EaD e reconhece a importância de suas funções no *Veredas*, conforme explicitou um dos

entrevistados: "*a figura do tutor, o seu papel, suas funções, atitudes e prática na tutoria são essenciais para o sucesso do curso e da aprendizagem dos cursistas. Sem o tutor o Veredas seria um fracasso!*" (Edu).

A análise deste trecho, que traduz também a percepção dos demais entrevistados, revela e confirma a importância atribuída por eles ao papel e funções do tutor. Tal percepção foi também identificada por Meneghetti (2004) e Blum (2004), que indicam o tutor como o diferencial para uma "boa ou má formação de professores/alunos". Os tutores deram a entender que para se alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem do programa *Veredas*, muito depende do desempenho de seu papel, funções, atuação e prática na tutoria. Essas opiniões são defendidas também por Aparici (2005), García Aretio (2003), Gatti (2003) e outros, que assim como os entrevistados, entendem que o tutor é uma "figura-chave" no ensino-aprendizagem, responsável para a promoção da interação, da criação de laços "sociocognitivos, afetivos e motivacionais" numa proposta de formação de professores (GATTI, 2003).

As respostas dos entrevistados foram coincidentes em relação ao profissional que melhor indicaram para a tutoria, conforme respondeu o tutor:

Edu: Acho que quem tem mais condição de ser tutor é o professor. O tutor é um professor da educação presencial chamado de tutor na EaD, só que ele tem um papel diferente na formação do professor na tutoria. Tiro base por mim. Os meus conhecimentos e formação enquanto professor da educação básica e superior, minhas experiências e práticas construídas ao longo de todos os anos de docência em diferentes processos, níveis e modalidades educativas, são muito importantes e me ajudam muito no desempenho de meu papel e funções na tutoria. Então eu acho que o professor é a pessoa mais indicada para essa função.

Percebemos que na representação dos tutores, o profissional professor é a figura indicada para assumir a tutoria, percepção esta reiterada por Barros (2004) e Marcelo García (2001). Estes autores, respectivamente, apontam como o profissional ideal para assumir a tutoria, o "professor/andragogo"; o pedagogo ou o licenciado em disciplinas do Ensino fundamental. Assim como defendem os pesquisadores citados, os tutores parece perceber que os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e nas experiências no magistério, lhe deram base enquanto professores para assumir com menor dificuldade do que outros profissionais, os desafios impostos pela tutoria no *Veredas*.

Questionados acerca da definição e concepção de tutor, do significado do seu papel e das funções na tutoria, os entrevistados responderam:

Ada: Ser tutor é ser um orientador dos conteúdos e das atividades feitas pelos cursistas nos encontros presenciais e um motivador de alunos. Orientador, porque eu faço a orientação dos Guias de ensino e estímulo os alunos a fazer as tarefas durante as Atividades Coletivas.

Edu: Eu classifico o tutor como um formador de professores, um educador e um orientador de conteúdos, porque o seu papel e funções na EaD é de muita responsabilidade. Eu faço um pouco e um 'monte' de tudo: oriento e corrijo monografia, memorial; supervisiono os estágios; coordeno atividades individuais, coletivas;

corrijo o CAU e outras avaliações; aponto bibliografia; tenho que dominar todos os componentes curriculares para articular teora-prática, dar outras tarefas para quem está com dificuldades; sou, motivador, conselheiro, amigo, professor em alguns momentos 'psicólogo', dependendo do problema, entre tantas outras coisas que tenho a fazer, 'n' papéis para dar conta de ajudar o cursista a aprender. Como você vê, o papel do tutor tem um grande peso para que o curso dê certo e é difícil atender todas as exigências do projeto.

Lea: Tutor é um tirador de dúvidas dos materiais impressos e faz o acompanhamento das atividades, pois é o que eu faço o tempo todo. É simples de entender, passo quase todo o encontro presencial por conta de tirar dúvidas: ora é do CAU, ora da monografia, ora é do memorial, de modos que não faço outra coisa a não ser isto naqueles momentos [risos].

Mel: O tutor é um facilitador e um motivador do processo ensino-aprendizagem. Então... como é mesmo? Bem... acho que é ajudar os cursistas a aprender os conteúdos, estimular para que não desanimem nos estudos.

Rui: O tutor é um instrutor de conteúdos e um estimulador dos cursistas. Ele passa as instruções dos Guias de Estudos, lê algumas partes para os cursistas ouvirem e saber como farão as tarefas, lá nos encontros de sábado, para que se alcance os objetivos do *Veredas*.

Percebemos que os entrevistados usaram diversas terminologias para tentar definir e se referir ao papel do tutor. Alguns entenderam que o tutor é um "*orientador de conteúdos*" e "*motivador dos cursistas*", expressões que aparecem nas respostas da maioria dos tutores. Cada um deles busca também outras palavras para fazer suas definições de tutor: "*formador de professores*", "*educador*", "*conselheiro, amigo, professor*", "*'psicólogo' dependendo do problema*", "*tirador de dúvidas*", "*facilitador*", "*instrutor*" e "*estimulador dos cursistas*". Os tutores explicaram o papel do tutor a partir das próprias atribuições no *Veredas*, sendo que uns mais que outros apresentam uma percepção mais coerente com a proposta pedagógica do curso.

A análise destes trechos indica certa confusão dos entrevistados, entre a definição, o significado e a caracterização de atividades e funções que os tutores desempenham. Edu consegue contemplar um leque de definições, atitudes e comportamentos do professor que na tutoria, como sugerem Masetto (2003) e Neder (2000), se coloca como *formador de professores, orientador, educador, conselheiro e motivador* para desenvolver as funções mediadoras do ensino-aprendizagem. Os demais tutores não fizeram comentários que traduzissem o próprio papel na tutoria naquele momento da entrevista.

Conforme a literatura acerca da temática, por um lado parece comum que os tutores se confundam, por não haver um consenso quanto as definições e variadas dimensões que envolvem o papel e as funções do profissional que assume a tutoria na EaD. Por outro lado, tais confusões dos entrevistados refletem a falta de clareza, o desconhecimento conceitual da maioria dos tutores, que vai desde a denominação do tutor, passa pelas concepções, papel, funções e práticas que assumiram na tutoria do *Veredas*. Tais carências podem prejudicar atitudes, comportamentos e atuação para a mediação pedagógica, as escolhas metodológicas, os procedimentos a adotar na tutoria, enquanto orientador de

conteúdos, motivador, tirador de dúvidas, facilitador do ensino-aprendizagem, instrutor e estimulador dos cursistas ao longo do curso, entre outros papéis que assumem.

Percepções confusas foram identificadas também noutra pergunta acerca das diferenças entre o papel do professor e do professor-tutor. A maioria dos entrevistados admitiu não existir diferenças entre os papéis e as funções do tutor na EaD e do professor na educação presencial, como afirmaram alguns: *"os papéis são muito semelhantes, iguais, não vejo diferenças. Os dois são muito importantes" (Mel); "não tem diferenças [...] é tudo a mesma coisa: no trabalho, nas responsabilidades, nas funções, o papel é o mesmo - ensinar. Ambos têm o seu valor e importância na educação" (Lea)*. Uns tutores usaram inclusive a mesma terminologia uma vez que se referem a professor e tutor como se fossem sinônimos: *"professor ou tutor, tanto faz [...] seja chamado de instrutor, de facilitador, de professor, do que quer que seja, é tudo igual, só muda o lugar em que ocorrem o ensino e a aprendizagem" (Rui)*.

A análise destas respostas indica que do ponto de vista da docência, no que envolve a responsabilidade pela educação do estudante, a sua formação, o compromisso com o processo ensino-aprendizagem, efetivamente parece não existir diferenças entre os papéis do tutor e do professor como esclarece Maggio (2001). Por um lado, em relação à atuação pedagógica com vistas à promoção do aprendizado do estudante, no cenário educativo tanto cabe ao tutor como ao professor, terem consciência dos diversos procedimentos didáticos, pedagógicos e tecnológicos que propõem. Nessa direção, a autora defende: *"tanto o tutor como o professor são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino didático"* e, nesse aspecto, não há distinções importantes no sentido educacional de seu papel e de suas funções (ibid., 2001, p.98). Também, ambos são responsáveis por escolherem as melhores alternativas para a promoção de procedimentos metodológicos e pedagógicos para um bom processo de ensinar e de aprender em qualquer modalidade educacional, seja ele com ou sem suporte de TICs, conforme enfatizam Palloff e Pratt (2002, p.32). Portanto, em relação a estes aspectos, parece que efetivamente não existem diferenças significativas entre os papéis do professor e do tutor.

Entretanto, de outro lado, a análise da opinião deste grupo de tutores, dá a entender que tais terminologias e papéis não têm os mesmos significados e são diferentes no que toca ao contexto e ao aspecto institucional. Assim, parece que os tutores deste grupo não contemplara as modalidades educativas e ambientes de ensino-aprendizagem diferentes seja ele presencial, semipresencial e à distância. Por conseguinte, modalidades de educação diferentes, demandam procedimentos próprios de ensino, que requerem atividades, funções e atribuições distintas. Do contrário, torna-se difícil inovar e articular as relações didáticas,

comunicativas, adequar a tecnologia para a construção de conhecimento, direcioná-las para os resultados que se deseja dos participantes para atender as suas necessidades.

Tudo isso exige a conscientização da diferença de papéis, da redefinição das funções do professor ao assumir a tutoria, assim como de buscar novas formas de ensinar, diferenciadas maneiras de se atuar em cada uma das modalidades educacionais, em particular na EaD. O exame das percepções dos entrevistados, indica ainda, que tais confusões podem ser reflexo da "transição da sala de aula presencial" para a EaD virtual e/ou semipresencial como esclarecem os autores. Ou seja, a docência na EaD vem sendo vista e assumida como um novo espaço de trabalho para o professor da educação presencial, que tenta reproduzi-la na EaD, sem ressignificá-la. Cabe assim, perceber a necessidade de que práticas docentes precisam ser adaptadas ou transformadas para os novos contextos *online* e semipresenciais em EaD.

Outro grupo de entrevistados, por sua vez, acha que existem diferenças ímpares entre ser tutor e ser professor:

Ada: Eu acho que tem diferenças... É fundamental o papel do professor com os seus alunos na sala de aula presencial! O professor dá aula, dá tudo mais mastigado, um negócio... profundo, que exige mais conhecimento. Quando eu pego um conteúdo e falo mais sobre ele, eu dou aula; quando eu pego o texto e fico lendo com meus alunos eu dou aula, eu ensino. Aula é na educação presencial; na EaD não tem aula. O tutor não dá aula! No papel de tutora, eu faço a orientação dos conteúdos de forma bem superficial, uma discussão global, geral. Ainda sou muito cem por cento a favor do ensino presencial e por isso acho o papel do professor mais importante do que o do tutor, que é menos significativo.

Edu: O professor ensina; tem que dar suporte, esclarecer dúvidas; o tutor não tem que dar aulas, não existe aula. Na EaD a figura do tutor é essencial: ele vai indicar o caminho, fazer a organização do processo, dar suporte para que os cursistas aprendam, dar subsídios para que as pessoas progridam, em relação ao material, ao estudo individual ou em grupo, conforme as estratégias que elas escolhem para fazer o *Veredas*. Na educação presencial ensinar é dar aula, é administrar o ensino, coordenar as ações pedagógicas no interior da sala de aula. No *Veredas* não, não existe aula, não existe o ensino propriamente dito.

Como se vê, estes tutores apontam e descrevem diferenças no papel, nas funções, nas atitudes e nas práticas do tutor e do professor; parece que as fundamentam em aspectos institucionais, responsabilidades e características que envolvem os processos presencial e a distância. Nesse caso, referem-se e enfatizam algumas dicotomias: "*o professor dá aula*" versus "*o tutor não dá aula*"; "*o professor ensina*" versus "*o tutor não ensina*"; "*educação presencial*" versus "*EaD*" dualidades essas, também identificadas nos estudos de Maggio (2001,p.98). Tais questões parece remeter às fragilidades conceituais, às indefinições dos limites e da abrangência do papel do tutor, das funções e práticas docentes na tutoria, que vem sendo identificados em cursos de formação de professores na transição da sala presencial para a EaD, como verificam Palloff e Pratt (2002,p.40).

Nota-se que a representação dos dois tutores parece ser a de que "dar aula" é uma ação específica do professor na educação presencial, reforçada pelo preceito formal do

"ensino". Parece que ensinar e dar aula, não são funções, nem responsabilidades do tutor, uma vez que entenderam que *"No Veredas não, não existe aula, não existe o ensino propriamente dito"*; enquanto que na *"educação presencial, ensinar é dar aula, é administrar o ensino, coordenar as ações pedagógicas no interior da sala de aula"*, conforme esclarece Edu. Nessa direção, Ada entendeu que "dar aula" e "ensinar" exigia mais conhecimento e trabalho do professor do que do tutor. Tais preceitos parece que apareceram na fala da tutora, associados a um discurso oral, expositivo e tradicional em relação ao papel e funções do professor, como explicita Ada: *"O professor dá aula, dá tudo mais mastigado, um negócio... profundo, que exige mais conhecimento [...] Quando eu pego um conteúdo e falo mais sobre ele, eu dou aula; quando eu pego o texto e fico lendo com meus alunos eu dou aula, eu ensino [...]"*. Para Edu, cabe ao professor *"dar suporte, esclarecer dúvidas [...] administrar o ensino, coordenar as ações pedagógicas no interior da sala de aula"*.

Deste modo, percebemos de um lado, na representação destes tutores, que eles esperam do professor na educação presencial, muito mais que do tutor, no que refere ao domínio de conhecimentos, atividades, funções pedagógicas e de gestão da prática docente. Isto, para os dois entrevistados significa dar aula, ensinar, *"[dar] tudo mais mastigado"*, aprofundar os conteúdos, falar mais sobre eles, ler com os alunos. Nesse sentido, segundo Ada *"o papel do professor"* acaba sendo *"mais importante do que o do tutor, que é menos significativo"*, por ser o professor *"aquele elemento que faz o contato de troca, de enriquecimento"*; *"cara-a-cara com o aluno"* (Lea). Diante destas representações, esta tutora afirmou que confere ao professor em relação ao tutor, um papel e funções mais valorizados, uma vez que seu papel e função *"exige mais conhecimento"* (Ada); portanto, um papel mais significativo no contexto educacional. As respostas de Ada, Edu e Lea deram a entender que ao tutor parece que nada disso convém. Como se vê, as explicações destes tutores, o papel e funções do tutor parece não contemplar as atribuições pedagógicas de dar aula, de ensinar, de fazer contatos, de trocar experiências. Nem de aprofundar o conteúdo, como eles esperam e cobram do professor na educação presencial, o que faz do papel do tutor *"menos significativo"* do que o do professor.

A análise dos fragmentos anteriores indica que a percepção destes entrevistados parece se aproximar daquela defendida por Moulin et al (2004), de que "o tutor não ensina" no sentido convencional da expressão, como também ele "não dá aulas na EaD". Parece que os entrevistados deste grupo não se deram conta de que ensinaram e deram aulas em diversos momentos na tutoria presencial no *Veredas*. Por exemplo, sempre que eles buscaram garantir a realização de algum processo educativo entre os estudantes; quando conduziram atividades

e situações permitindo aos cursistas explorar os materiais do curso e outros diversos; nos momentos de questionamento e problematização de conteúdos e práticas dos cursistas; sempre que estimularam o pensamento crítico acerca do tema em discussão, entre outras atribuições da docência, eles ensinaram e deram aula nos encontros presenciais, segundo Maggio (2001), Collins e Berge (1996). Aula, não como unidade de tempo, compartimentada, na qual se efetivaram as atividades de ensino, mas como momento e espaço de troca e de construção de conhecimentos, de interação e de comunicação dos cursistas, como defende Kenski (2005).

A análise destas percepções dos tutores indica fragilidades nas concepções, demandas ultrapassadas, específicas do tutor e do professor, arraigadas em princípios teóricos, crenças e valores educacionais fortemente defendidos, por exemplo, nas décadas de 60 e 70. Ou seja, o conceito, o papel, as funções de tutor foram sendo associados na EaD, à imagem de alguém que “dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava”. (MAGGIO, 2001, p.95). Nesse contexto, o ato de ensinar assumia a condição e meio predominante de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas específicas. A tarefa do tutor consistia em assegurar que os objetivos fossem concretizados, por meio de acompanhamento funcional, voltado para o controle e para o ajuste dos processos.

As conseqüências de tais concepções para a prática pedagógica deste tutores em serviço na tutoria em EaD e enquanto docentes na educação presencial podem ser várias. Uma destas, indicada por Aparici (2005) e Maggio (2001), é a perpetuação de processos de ensino-aprendizagem, conservadores, mecânicos, engessados e autoritários, que não possibilitam a própria autonomia de aprender, de ser, de fazer, de conviver, nem de seus aprendizes em qualquer modalidade educativa. Também, segundo Neder (2000) e Almeida (2003, 2001), a oferta de programas e de ensino conteudista, tecnicista e memorístico trazem incoerências didático-metodológicas e pedagógicas e impedem a criação de espaços para a reflexão, a investigação e a interação no ensinar e no aprender. Ainda, atrapalha a articulação teoria-prática, o diálogo, a criatividade e a colaboração entre os agentes envolvidos no processo educativo. Tudo isso pode representar barreiras inclusive, para a própria formação contínua enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, de busca por novos conhecimentos, competências e habilidades, seja como tutor na EaD, seja como professor na educação presencial.

As análises deste eixo - *Concepções teóricas e pedagógicas dos tutores*, leva-nos a considerar que a percepção dos entrevistados em relação às definições, concepções, significados e conhecimentos acerca da educação, da EaD, do papel e funções do tutor em

maior ou menor intensidade, são reduzidas, confusas e apresentam diversas fragilidades conceituais e pedagógicas. Entendemos que tal cenário pode refletir e prejudicar o desempenho do papel, das funções e da prática pedagógica destes tutores na tutoria, por não haver compreensão consistente dos elementos teóricos e práticos que envolvem o processo educativo no qual o professor-tutor concretiza a sua atuação. Tudo isso pode empobrecer as possibilidades da prática docente na formação de professores em EaD, comprometer a mediação pedagógica eficaz, a criação de novas oportunidades, espaços e tempos de ensino-aprendizagem na tutoria.

6.2 - Desafios e possibilidades da prática - a percepção de tutores e de cursistas

Este eixo de análise tem por objetivo identificar e compreender como os tutores perceberam e avaliaram a própria atuação e o desempenho de suas funções mediadoras na orientação das *atividades de ensino e de aprendizagem acompanhadas pelo tutor do Veredas*. Também, verificar a percepção dos cursistas acerca da ação pedagógica dos tutores nestas atividades e identificar quais foram os pontos fortes e os desafios que os entrevistados perceberam e enfrentaram na mediação e orientação dos cursistas à distância e nos momentos presenciais do curso. A partir do estudo e da análise das respostas dos tutores entrevistados foram ressaltadas alguns tópicos e subtópicos apresentados e analisados a seguir.

6.2.1 - As atividades relacionadas aos materiais autoinstrucionais

Os entrevistados esclareceram que conforme previsto no projeto pedagógico do *Veredas*, as atividades autoinstrucionais, concretizaram-se por meio de leituras, estudos, exercícios e atividades dos *Guias de Estudo*. Ou seja, não foi adotado ou utilizado no *Veredas* nenhum ambiente virtual ou digital de aprendizagem que servisse de suporte para a orientação, o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e a comunicação síncrona e assíncrona entre tutor e cursistas. Todos os entrevistados ressaltaram que praticamente não havia contato e comunicação entre eles e seus cursistas à distância, conforme definiram tutora e cursista:

Ada: A comunicação entre nós e nossos cursistas é bastante reduzida e deficitária. Penso que não há o que fazer, porque não há um meio de contato entre nós, seja por computador, Internet, ou outro meio qualquer. O pior é que tudo fica para ser resolvido no encontro presencial de sábado, mas esse é insuficiente para dar conta de tudo que precisa ser feito. Considero isso uma falha na elaboração do curso.

C1: Olha, o nosso curso é "à distância" mesmo, porque não temos contato com os tutores a não ser nos encontros presenciais.

Assim, segundo os depoimentos dos entrevistados, as atividades individuais e autoinstrucionais dos cursistas ficaram exclusivamente em função dos Guias de Estudo. As

dificuldades apresentadas a partir da leitura, da elaboração de exercícios e as dúvidas que surgiam, segundo os tutores, eram tiradas basicamente durante os *Encontros Presenciais Mensais*. Tutores e cursistas entendiam que a falta de comunicação entre ambos era da responsabilidade do sistema de estruturação e de operacionalização do *Veredas*. Entretanto, por sua vez, alguns tutores assumiram que não exploraram, por exemplo, o uso de outras TICs, como o telefone, o fax, a carta por correio convencional e, para aqueles cursistas que têm acesso, utilizar o computador e a Internet para comunicações síncronas e assíncronas.

A análise desta situação indica que tanto os organizadores e coordenadores do curso, como os tutores deixaram de oferecer ao cursista do *Veredas* da AFOR UFU, diversos ambientes de aprendizagem com dispositivos comunicativos que poderiam reduzir a distância geográfica no processo em curso. Também, ficaram reduzidas as possibilidades não só de participação em fóruns de discussão, *chat*, correios eletrônicos, procedimentos de *feedback*, opção para criação do site dos usuários, páginas comunitárias, espaços para comentários de textos, pesquisas e descobertas individuais postados pelas turmas e tutores, entre outros tão importantes na formação docente em EaD, como defendem Almeida (2003), M. Alonso e Alegretti (2003). Implica ainda que deixaram de aproveitar, a natureza flexível da EaD, que favorece ao professor as possibilidades de identificar acertos, fazer adaptações constantes no processo formativo, comentar as dificuldades dos alunos, dar *feedbacks* aos mesmos e avaliar o processo de aprendizagem proporcionado pela interação entre ambos, contrária à idéia da utilização de "materiais auto-suficientes e totalmente programados que minimizam a importância da interação" (M.ALONSO, 2001).

A percepção dos tutores e cursistas acerca dos materiais impressos enquanto tecnologia mais usada no *Veredas* era bem positiva em relação a alguns de seus aspectos. De um lado, os entrevistados ressaltaram:

Ada: O design do material é bonito, bem feito, bem colorido.

Mel: As ilustrações são coerentes com os textos e temas.

Edu: A apresentação de objetivos e linguagem é bem clara.

Lea: As idéias e diretrizes são bem expressas, atualizadas e dialogam com o cursista.

Rui: Trazem exercícios interessantes.

C1: O material, de maneira geral é excelente. O papel é muito bom não rasga à toa, o livro é bonito, bem feito.

De outro lado, estes entrevistados fizeram algumas críticas aos Guias de Estudo:

Ada: Os conteúdos são tratados de forma muito superficial. Alguns são bons, outros ficam devendo...

Edu: São muitos textos a serem digeridos por volume e esses são fracos...Tem conteúdo que não foi bem entendido pelos cursistas, achei que foram mal elaborados, a linguagem não foi acessível.

Lea: É conteudista, informativo e indicativo apenas. Os cursistas reclamam muito dos componentes de Ciências (Química, Física, Biologia), de Filosofia, de Sociologia, e outros.

Mel: São memorísticos e poucos deles estimulam a criatividade e a reflexão...Tem muita gente que reclama dos Guias de Estudo.

Rui: Ele não é de todo suficiente para preparar e orientar nem tutores, nem alunos na perspectiva construtivista... Acho que deixam muitas lacunas em aberto.

C1: Alguns conteúdos foram bons, outros não. Mas é muito conteúdo a ser estudado, podia ter menos que ficaria mais fácil. Ciências foi um trauma... a parte de Biologia até que a gente ainda conseguiu ir melhor, mas Química, Física...Acho que eles não conseguiram passar o que deveria para nossa realidade. Não conseguimos entender de que modo aquele conteúdo estudado pode nos ser útil! A impressão que tivemos é que quem organizou o componente de Ciências, não tem idéia do que é dar aula para as séries iniciais do ensino fundamental. E não fomos só nós que não entendemos, a maioria de nossas colegas, de outras turmas também tiveram muita dificuldade. Estudamos algumas fórmulas no conteúdo de Química, equações que nunca usamos na sala de aula e nossos alunos não têm condições de entender aquela matéria.

C2: Achamos uns Guias muito difíceis, por exemplo, Matemática, Química, Física, Filosofia, Biologia. Esses foram complicados, passamos por eles quase do mesmo jeito que chegamos... sem saber nada.

A análise destes fragmentos indica que embora tutores e cursistas perceberam a qualidade gráfica do material instrucional como bonito, bem escrito e de boa qualidade - características técnicas e gráficas identificadas por Primo e Cassol (2004) como essenciais para que um material impresso fosse considerado interativo em cursos de EaD - entendem que seus textos e os exercícios deixaram a desejar em relação à concepção educacional. Também, ao tratamento dado e ao aprofundamento dos conteúdos. Até certo ponto, perceberam um cunho conteudístico, informativo, memorístico, com excessiva quantidade de textos a serem lidos/estudados pelos cursistas e eles próprios. Tais características apontadas pelos tutores acerca do material instrucional refletem a preocupação dos entrevistados com o empobrecimento da própria formação e a dos cursistas, diante dos Guias de Estudo - o principal meio de autoinstrução e de autoformação do cursista e também dos tutores no curso.

Nessa direção, buscamos apoio em Almeida (2003b) e Collins e Berge (1996) para entender que os materiais impressos em EaD precisam ser produzidos não só como conteúdos, mas como discursos emergentes para a construção de conhecimentos, a interação, a interatividade, para se estabelecer uma leitura hipertextual, não-linear e flexível. Também, para promover o diálogo didático, a comunicação que contemplam as diversas dimensões orais, escrita, audiovisual, didático-pedagógica, em função de suas diferentes características de expressão e de formação. Cabe contemplar no material instrucional, segundo os autores, a redação, a linguagem e as atividades com vistas à efetivação da interação e interatividade na relação pedagógica com uso de TIC. Assim possibilitar a leitura ampliada da temática, a seleção do que é significativo, o aprofundamento das questões, criar conexões e articulações entre teoria e prática, num ambiente impresso comunicativo e intencional, que faz a mediação entre tutor-cursistas-conteúdos, entre outros.

6.2.2 - As Semanas Presenciais

Questionados acerca de sua percepção, participação e avaliação sobre as *Atividades Presenciais Intensivas* ou *Semanas Presenciais*⁷⁷, alguns tutores e cursistas entrevistados consideraram assim o evento e sua participação:

- Edu: Para mim, esse é um momento importante do *Veredas*, pela oportunidade de fazermos contato com os nossos e os outros cursistas, de aprendermos com os palestrantes, com os cursistas e isso é muito bom! Em todas as *Semanas Presenciais*, eu tenho vontade e motivação para participar; faço-o assiduamente, assisto ou ministro palestras, oficinas, ajudo na preparação de eventos e de atividades. Tenho crescido profissionalmente e aprendido muito nessas *Semanas*. Quando nos reunimos para preparar a *Semana Presencial*, temos oportunidade de estabelecer estratégias de trabalho que atende as necessidades dos cursistas.
- Lea: Gosto muito da *Semana Presencial*. Acho que tem momentos de muita aprendizagem para todos e procuro não faltar. Algumas palestras e atividades artísticas são boas e para mim que sou de outra área de formação, ouço informações e debates diferentes dos que vejo nos eventos da minha área. Está sendo bom pra minha formação didático-pedagógica, profissional, cultural e sempre que posso ofereço meus préstimos para desenvolver algum trabalho na *Semana*. De forma geral, a definição das atividades para a *Semana Presencial* é feita de maneira participativa; o mais prático possível. Todas as decisões são tomadas consultando-se os tutores, em debates, diálogo, discussão, reflexão. Encaminhamos o que precisa, organizamos o que deve ser organizado.
- C2: Tivemos alguns momentos ricos de palestras, de mesas redondas, atividades artísticas, que foram de muita aprendizagem! Principalmente quando quem está falando [*referindo-se aos palestrantes*], não fala só pra si. Alguns conseguem explicar o tema direitinho, fica fácil de entender, agradável para ouvir e não dá sono em quem ouve... [*Risos*]. Também é bom porque encontramos com as colegas, conversamos mais tranquilamente do que nos *Encontros Presenciais Mensais*.
- C3: Tem semanas que são melhores, outras piores. Tem dia que a palestra e outros itens da programação são tão bons, proveitosos, que a gente gostaria que durasse mais... [*Como devem ser a palestra e outros eventos para serem proveitosos para você?*] Pra mim a palestra é boa quando consigo entender as coisas e assuntos que lendo e estudando sozinha, não consigo entender; as outras atividades quando são dinâmicas, não gosto de ficar só ouvindo... aí acho que foi bom!

Estes tutores e cursistas consideraram a *Semana Presencial* um evento importante para a interação, o diálogo e a aprendizagem com os palestrantes convidados, entre tutores e cursistas e destes entre si. Além disso, acharam que as atividades desenvolvidas na semana são oportunidades de formação didático-pedagógica e de desenvolvimento profissional. Pelo visto, eles participaram das conferências, manifestações artístico-culturais, encontros e atividades previstos com interesse, vontade e motivação. Estes tutores se ofereceram para assumir a coordenação de oficinas, palestras e outras atividades no evento presencial e consideraram importância destes momentos para o seu processo formativo em EaD. Ressaltaram como importante a abertura da coordenação local para a sua participação e dos cursistas no planejamento e programação da *Semana Presencial*. Ambos podiam dar suas sugestões de atividades, de temas a serem tratados, de convidados para as palestras e de

⁷⁷ Os conteúdos das atividades da *Semana Presencial*, de acordo com a proposta pedagógica do curso, seriam relacionados com os Eixos Integradores de cada módulo, desdobrar o tema geral, de caráter interdisciplinar e articular todas as áreas temáticas do curso. Cabe ao tutor neste evento, ao apresentar os componentes curriculares, ajudar os cursistas a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho, promover a reflexão sobre essa prática e favorecer o compromisso com a educação e a qualidade escolar (VEREDAS. PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p.38).

apresentação artístico-cultural para o evento.

Na representação dos tutores o evento favoreceu reforçar os vínculos com os cursistas, socializar, comunicar, interagir, participar e assistir aos trabalhos artísticos e culturais, juntamente com todo o grupo de coordenadores, palestrantes, convidados e cursistas, que seriam difíceis fora desse encontro. Sobretudo, os tutores deste grupo entenderam que a *Semana Presencial* era um espaço de autoformação, de formação contínua e de desenvolvimento profissional. Tais percepções são identificadas e ressaltadas também por S.Oliveira (2007) e Moran (2003) nos encontros presenciais observados em cursos de formação de professores em EaD.

Outros tutores e cursistas entrevistados, embora não se colocaram contrários às *Semanas Presenciais*, afirmaram que não tinham uma participação efetiva durante a mesma:

Ada: Não me preocupo muito de participar das atividades presenciais porque acho que tratam de assuntos e temáticas de outras áreas bem diferentes da minha; é mais um congresso para os professores do ensino fundamental e não para nós tutores. Já participo de muitos eventos na minha área e seria mais um compromisso... aí não dá... A *Semana* é muito importante para os cursistas... Eu gosto da idéia de uma *Semana Presencial* mais prática, menos teórica; com apenas uma palestra. Eu evitaria as conferências, as mesas redondas, que embora sejam importantes, não ajudam os cursistas a aprender [*Por que?*] Eles não prestam atenção, não param quietos, ficam ansiosos. Evitaria também atividade como, por exemplo, o teatro que é cansativo e as pessoas ficam conversando. Eu colocaria as pessoas em grupos menores, para fazer atividades sobre os módulos de ensino, que seriam mais interessantes

Rui: Olha, eu até gosto de participar, mas quase não participo, só vou na apresentação dos componentes e avaliação geral. A *Semana Presencial* é realizada especialmente para os cursistas e não para os tutores. Também é muito blábláblá...Não tenho paciência para ficar ouvindo! Poucas palestras que tivemos foram boas e interessantes; a maioria não foi e parece um tempo desperdiçado. [*Como você acha que deve ser uma boa palestra? E a semana?*] O modo como o palestrante fala, se é de forma clara, segura, se consegue relacionar o conteúdo de uma disciplina com o de outras e com a prática da gente, facilita a aprendizagem e compreensão. Eu mudaria o formato da *Semana Presencial*, das palestras. Deveriam ser acadêmicas, mas com outro caráter; por exemplo, uma peça de teatro, às vezes vai contribuir muito mais do que uma palestra de alguém que fala para 600 pessoas, que ninguém ouve o que ele diz. Então, alguma coisa, que os cursistas participassem mais e contemplassem menos; executassem mais, praticar mais e em grupo...

C1: Tem dia na *Semana Presencial* que é para ‘encher lingüiça’ [*risos...*] Quando não tem um palestrante que fala, fala, parece que a língua dele está enrolada e não sai do lugar... Ah, mas dá uma agonia! A gente não pode sair, por causa que tem que passar o cartão de frequência... E é obrigada a ficar lá escutando a chatice...não aprendo nada. Eu saio, vou ao banheiro, enrolo um tempo por lá, fico olhando os livros que estão expostos no corredor, vou tomar água, tomo lanche, disfarço, converso com as colegas, é um sofrimento! Mas se sair fico com falta e não posso; tenho que ter a bendita da presença!

C2: Tem palestrante que tem um bom currículo, mas quando ele abre a boca e fala é muito ruim. A gente vê que alguns não estão preparados para fazer palestras. Uns pegam o papel e lê...lê...enche a sua cabeça...Outros falam para eles próprios, sobre coisas e temas que só eles entendem... se é que entendem algo do que falam! [*Risos*]. É muito chato e cansativo, não se aprende nada! Acho que na *Semana Presencial* deveriam dividir a turma em grupos menores e ter atividades mais práticas, dinâmicas, coisas que a gente pudesse manusear, comparar, analisar, fazer mesmo, na prática, como as oficinas, entendeu? Aprendemos mais do que ficar ouvindo palestras.

Como se percebe nas respostas a participação e a frequência destes tutores nas *Semanas Presenciais* parecia irregular e esporádica. Ada e Rui, como outros, entenderam que não era obrigatória nem necessária a sua participação nas palestras, conferências e demais atividades artístico-culturais programadas. Eles consideram que a *Semana Presencial* era um

evento programado para os cursistas, não para os tutores. Afirmaram restringir a sua participação e comparecimento apenas aos trabalhos que realizavam com os cursistas, determinados pela programação e coordenação local. A análise desse fato demonstra uma percepção reducionista desse grupo em relação àquele evento, assim como parece pequena a percepção da abrangência acadêmica e pedagógica da semana. Tudo indica que estes sujeitos não perceberam a dimensão do evento para favorecer, a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a reflexão sobre a prática docente, a autoformação e formação continuada. Com tal percepção do evento, estes tutores e cursistas deixaram de se colocar também como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, de se disponibilizar para ouvir e aprender com os outros, de assimilar novas informações e construir conhecimentos.

Demonstraram assim, limitada compreensão de que a docência requer do tutor, do professor da educação básica, lançar mão de todos os recursos de formação possíveis para ampliar os próprios conhecimentos. Também, para compreender diferentes aspectos teórico-conceituais, desenvolver novas competências e conhecimentos, buscar diferentes enfoques e linguagens, contemplar atividades sociais, culturais e artísticas para promover a mediação pedagógica e a construção de conhecimentos entre seus cursistas e destes com seus alunos, como sugerem S.Oliveira (2007), Tori (2002), Collins e Berge (1996). Sobretudo, para proporcionar possíveis melhorias em sua prática pedagógica, com vistas a uma atuação didático-pedagógica eficiente perante o seu grupo de estudantes, com vistas à construção de conhecimentos.

Ada, Rui e as cursistas criticaram algumas exposições orais, as atitudes de conferencistas convidados, pois alegaram que dependendo de sua postura, linguagem e técnica de exposição, além de cansativa a palestra, não ajudavam na reflexão acerca das temáticas em foco. De um lado, fizeram sugestões de outra estrutura de *Semana Presencial*: mais dinâmica, que possibilitasse ao cursista trabalhar em pequenos grupos, se envolver mais com a programação, participar e melhor aproveitar a semana, em atividades práticas e ativas, como por exemplo, com teatro e oficinas.

Nesse caso, parece que percebem o comportamento do estudante da EaD, enquanto adulto experiente, professor com vivência no ensino fundamental, precisava de outras situações estimuladoras, além de apenas ouvir conferências e debates naqueles encontros presenciais (KNOWLES (1980)). Ou seja, os tutores e as cursistas entenderam que ao invés de ficarem apenas ouvindo os palestrantes, naquelas semanas, poderiam explorar atividades mais dinâmicas, em pequenos grupos, que explorassem e aproveitassem as experiências pessoais e profissionais dos cursistas para a interação e colaboração nos encontros presenciais em EaD.

6.2.3 - Os Encontros Presenciais Mensais

Questionados em relação às suas atitudes, desempenho das funções mediadoras, atuação e prática na condução dos *Encontros Presenciais Mensais*, os entrevistados responderam:

Ada: Esses encontros são os mais importantes do curso porque fazemos o contato face-a-face com os cursistas. Temos uma longa lista de tarefas a serem cumpridas: falamos da escola em que trabalham, do estágio; dos conteúdos e das dúvidas; fazemos correção do CAU; assistimos e comentamos o vídeo; orientamos, recebemos e devolvemos os rascunhos da monografia, do memorial e de outros trabalhos já corrigidos (do encontro anterior) com observações, orientações e dicas de como devem ser feitos, entre outras tarefas.

Edu: As reuniões mensais presenciais são essenciais no *Veredas*. É fundamental para a troca de idéias e de experiências, a interação, favorecer o diálogo tutor-tutor e com os cursistas, desses com os colegas, para fazer trabalhos individuais e em grupo, tirar dúvidas e construir conhecimentos. É um encontro que precisa ser bem organizado, planejado, preparado. Só assim para darmos conta dos temas e das tarefas que serão trabalhadas de forma bem dinâmica, pois é o único momento do mês que nos encontramos com nossos cursistas.

Lea: É um momento muito importante e aproveitamos para fazer muitas tarefas, trocar idéias, interagir e basicamente para ver e corrigir as respostas dos exercícios, oportunidade para tirar dúvidas do CAU e dos textos que estudaram sozinhos a distância.

Mel: Essa reunião é o ponto alto do curso, fazemos o acompanhamento dos cursistas, orientamos, avaliamos, nos relacionamos e vemos o seu interesse pelo trabalho feito ali. São muitos os trabalhos que fazemos nesse dia.

Rui: É o momento áureo de integrar, de ajudar os cursistas a dominarem os componentes curriculares que estudaram à distância, tirar suas dúvidas, discutir o planejamento das aulas, da prática orientada, da monografia, do memorial, de assistir os vídeos e outras tarefas.

CI: É muito bom ter o encontro presencial, podemos encontrar com as colegas, com a tutora, trocamos idéias, o que fazemos como professoras. É importante, porque a gente tem muitas dificuldades, então a gente leva algumas delas para aquele momento e a nossa tutora, quando ela sabe, explica muito bem; se ela tem dúvida, ela busca explicação, procura sempre tirar as nossas dúvidas, então é válido.

Os tutores entenderam os *Encontros Presenciais Mensais* como ocasiões para o desdobramento das atividades autoinstrucionais, individuais e coletivas, momentos de socialização das experiências, de discussão de questões de interesse comum, relativas ao curso e à escola. Todos os entrevistados perceberam as reuniões mensais presenciais como oportunidades importantes de participação, de integração do grupo, de interação, de diálogo, de troca de idéias, de promover trabalhos individuais e em grupo e de corrigir o CAU. Tais percepções reiteram o fato de que o professor-tutor e estudantes podem aproveitar os encontros presenciais em EaD, para aprofundar os resultados obtidos nas atividades autoinstrucionais, fazer sínteses dos conteúdos, encaminhar novas etapas de aprendizagem. Também, interagir com os seus cursistas, dialogar, estimular a autonomia, propor e desenvolver com os alunos, atividades criativas, significativas, transformadoras, colaborativas, que articulam prática, teoria e reflexão, como verificam S.Oliveira (2007) e Tori (2002), em alguns dos encontros presenciais estudados.

Os entrevistados ressaltaram também outros pontos positivos dos *Encontros Presenciais Mensais*:

Ada: A nossa coordenação local dá certa liberdade pra gente, dá autonomia... para darmos prioridade para determinados temas. Quero dizer, um dia ficava só com monografia, outro falava só do memorial e o discutíamos... Às vezes começava com o vídeo, ou com música... Noutro encontro só com a prática pedagógica... Eu mexi bastante no planejamento e fiz muito diferente daquilo que propunha o Manual. Assim, eu vejo o que não dá certo, se elas estão cansadas... O que não falta na reunião é a correção do CAU. Você sabe né, por causa da prova as cursistas exigem que seja corrigido. As demais atividades da programação eu vou intercalando.

Edu: Eu gosto muito da flexibilidade do encontro. Eu tento seguir a programação porque acho todas as atividades importantes para a formação dos cursistas. Lógico que o ideal é fazer tudo...Mas ela é muito pesada e de fato em algum módulo, deixei de fazer uma ou outra atividade porque tinha outra prioridade naquele momento, mas no mês seguinte eu fiz. A que nunca falta é a correção do CAU... isso por causa da prova, muitas questões podem ser repetidas lá. Acaba que fazemos todas as atividades previstas, mas não todo mês.

Lea: É flexível e livre para a gente escolher o que fazer. Então, algumas atividades eu não gosto de fazer, ou não vejo fundamento em fazê-las ou não domino muito bem os conteúdos, evito fazer. Aquele planejamento pedagógico, por exemplo, praticamente não fazemos porque acho que as cursistas fazem isso todos os dias, então planejar não é segredo pra elas, não faço. O CAU fazemos em todas as reuniões de sábado, porque cai na prova. Também, não faço as oficinas, não tenho muita paciência para fazer dinâmicas... Não acho isso útil... Sempre conversamos no início da aula, brincamos, e vamos direto trabalhar!

A análise destes trechos ressalta a importância dada à autonomia por esses tutores na escolha das atividades do encontro presencial e da promoção de situações de ensino-aprendizagem na EaD, mesmo diante das sugestões e da programação determinada no *Veredas*. Assim, podiam aproveitar a liberdade e a flexibilidade de optar por procedimentos metodológicos individuais e/ou coletivos, por recursos pedagógicos, comunicacionais, colaborativos, interativos e significativos para os cursistas. Podiam também, definir o que fazer, como fazer e o tempo necessário para o desenvolvimento da programação, considerar a gradação das dificuldades encontradas pelos cursistas durante as leituras dos textos, no desenvolvimento dos exercícios dos Guias de Estudo e do CAU, na elaboração do memorial e da monografia, entre outros. Sobretudo, podiam optar por trabalhar com atividades que efetivamente atendiam às necessidades evidenciadas em seus grupos de cursistas, o que considera S.Oliveira (2007) como essencial à prática do professor-tutor nos encontros presenciais.

Tais atitudes eram contrárias às ressaltadas pela tutora Lea que afirmou contemplar o próprio gosto pessoal ou aquilo em que via fundamento em ser feito ou àqueles conteúdos de seu domínio, como critérios de escolha dos itens da programação do encontro presencial. Esses motivos são compreensíveis, fazem parte da subjetividade inevitável da ação, da autonomia docente e da necessidade de buscar as atividades pelas quais se tem afinidade. Entretanto, agindo somente em conformidade com os parâmetros citados, Lea deixava de privilegiar procedimentos pedagógicos e atividades presenciais com base nos conhecimentos, experiências, dificuldades e necessidades de seus cursistas adultos. Também, corria o risco de trabalhar com atividades sem significado para os estudantes. Ou ainda, que

não superavam a relação unilateral no ensino-aprendizagem, o que prejudicava a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia tanto do tutor como do cursista, conforme esclarece Valente (1999).

Percebemos também nos trechos recortados que uns tutores valorizavam por igual todas as atividades sugeridas na programação e tentavam efetivá-las no encontro presencial, embora nem sempre isso fosse possível. Tal constatação parece indicar que os tutores tinham razão quanto ao excesso de atividades a serem desenvolvidas naquelas reuniões. A única atividade que não deixou de ser realizada por todos os tutores nos *Encontros Presenciais Mensais* foi a correção do CAU, justificada pela concretização de sua correção para a prova semestral. Na percepção dos tutores, parece que as demais atividades da programação podiam ser adiadas e/ou intercaladas com outras, sem tanto prejuízo para a avaliação dos cursistas, em comparação com o CAU.

Os entrevistados apontaram algumas dificuldades que enfrentaram em sua atuação e no desempenho de suas funções nos *Encontros Presenciais Mensais*:

Ada: Noto que a orientação dos conteúdos fica bem superficial no encontro presencial; não dá tempo de explorar tudo que precisa, porque é impossível fazer correção e tirar todas as dúvidas de 21 cursistas em apenas 90 minutos, tempo esse destinado à realização desta tarefa. Acaba sendo muito... muito curto para a quantidade de questões que aparecem. [*E como resolve essa questão?*] Deixamos de fazer várias outras atividades, com tempos também fragmentados: as oficinas, ou o planejamento preliminar das aulas, ou a assistência do vídeo, ou discussões sobre o estágio e a prática delas, etc, que seriam muito mais importantes para a formação das cursistas do que aquela "notória" correção do CAU. Mesmo sabendo disso tudo, não consigo reverter essa dinâmica.

Lea: O problema é a enorme quantidade de trabalho e a falta de tempo para fazermos tudo que precisa no encontro. O tempo é muito corrido, varia de 60 a 90 minutos para cada atividade, diante das inúmeras outras ao longo do dia é muito; e não dá prá fazer muita coisa. As orientações das atividades ficam prejudicadas, sem aprofundamento. [*E como resolve essa questão?*] Às vezes, temos que passar "por cima" de várias dúvidas do CAU, concentrar mais em uma e esquecer as demais; com isso muita coisa fica sem fazer. Eu fico apavorada até hoje, por não dar conta daquela lista de tarefas da programação, pois nunca consegui cumprir com a pauta e acho que os cursistas ficam prejudicados.

Mel: Olha, fico preocupada e ansiosa porque as atividades são muito fragmentadas, devem ser distribuídas ao longo do dia. Como temos muito o que fazer e discutir de cada tema e atividade, as tarefas vão se acumulando e no final do dia não fizemos nem a metade do planejamento... Para piorar, os cursistas são vagarosos, atrasam mais ainda a realização das tarefas. [*E o que você faz diante disso?*] Eu fico com a impressão de que não cumpro com a minha obrigação.

Nestes trechos as entrevistadas explicaram que são muitas as dúvidas dos cursistas, o tempo é curto e a orientação dos conteúdos acaba sendo superficial. Reclamaram da sobrecarga de trabalho, da quantidade de tarefas que precisavam desenvolver nos *Encontros Presenciais Mensais* e do tempo reduzido para efetivá-las nestas reuniões. Preocuparam-se com a quantidade de dúvidas dos cursistas sobre os conteúdos interdisciplinares, dos exercícios do CAU, das orientações e correções superficiais que fazem.

Reclamaram do pouco tempo para explorar os componentes curriculares, discutir conceitos, dúvidas e fazer as explicações necessárias. Para dar conta de concretizar parte dos

trabalhos do encontro presencial, os tutores deixaram de fazer e/ou passaram “por cima” de algumas das atividades, dúvidas e correções que deixaram de ser realizadas. Entendem as tutoras que diversos itens de atividades que compõem a dinâmica dos encontros presenciais, ficaram prejudicados por não se efetivarem, já que uma atividade invadia o espaço das outras. Perceberam que isso interferia na sistematização da reunião, no envolvimento, na participação, no aproveitamento e aprendizagem do cursista, como verificaram também Tori (2002) e Tait & Mills (1999).

Ada e Mel atribuíam a inadequação do excesso de atividades e dos tempos propostos para a realização dos *Encontros Presenciais Mensais*, à estrutura do *Veredas*, ao justificarem o desencontro entre o que planejavam e o que executavam. Mel critica a proposta do curso e assinala a impossibilidade de efetivação de todos os trabalhos componentes do encontro presencial, como própria do programa, além de "culpar" também os cursistas por sua lentidão, já que na sua percepção esses *"são vagarosos, atrasam mais ainda a realização das tarefas"*.

Por sua vez, a opinião da maioria das cursistas entrevistadas, confirma a percepção de Ada e Mel, conforme se vê no desabafo de uma cursista:

C1: Realmente são muitas atividades no encontro de sábado. Não dá pra fazer tudo que precisa; tem muito material pra ler, para estudar, esta estrutura e distribuição de tarefas precisa mudar no *Veredas*. Por exemplo, tem o vídeo que às vezes a nossa tutora não passa; quando passa, não o discute. O planejamento? Ela não faz, mas cobra-o quando faz a visita na escola - que ela não abre mão. Mas também não discute o que planejamos, não faz sugestões e nem a avaliação de nossas aulas e práticas. Cumpre com a obrigação e o planejamento, mas... Da forma como ela faz, com a metodologia que ela usa, esses Encontros Presenciais Mensais não fizeram muita diferença na nossa aprendizagem. Lógico que a gente sempre aprende alguma coisa, mas é muito. Piora mais ainda, porque a tutora trabalha numa concepção extremamente tradicional: sua postura, seu relacionamento, a metodologia usada. Não contribuiu para mudar a minha prática e nem quero que mude se for para ficar do jeito dela. Acho que em minha profissão já tive um progresso imenso e há muito tempo eu consigo trabalhar com as propostas construtivista e sócio-interacionista; jamais volto a ser tradicional, não tem como voltar...

Para estes entrevistados, os motivos relacionados com o problema do tempo, da quantidade de leituras e de trabalho eram exteriores e às suas práticas, atitudes e parece que se justificavam por si só. As cursistas reconheciam tais motivos e entendiam que a prática tradicional de alguns tutores comprometiam o aproveitamento do tempo e a qualidade da formação. Por um lado, a análise dos recortes indica a necessidade de revisão do excesso de tarefas e das condições de trabalho do professor-tutor na formação de professores, que segundo Mebius (2005, p. 312) vêm sendo inevitáveis em EaD. De outro lado, embora Ada, Lea e Mel não deixam de ter razão quanto às justificativas para o corte de atividades, cabe-lhes sempre buscar novas formas de cuidar da gestão do tempo, do espaço, do encontro presencial. Também, tentar outras possibilidades de organização, de distribuição do trabalho pedagógico e de procedimentos didático-metodológicos conforme sugere Almeida (2005)

para melhor aproveitamento e dinamização do encontro presencial.

Ada e Mel eram cientes de que o encaminhamento dado por elas durante as reuniões mensais de deixar de “*fazer algumas atividades como as oficinas ou o planejamento preliminar das aulas ou a assistência do vídeo, ou discussões sobre o estágio e a prática*”; “*passar ‘por cima’ de várias dúvidas*” não era suficiente, nem a melhor saída para o problema. Entenderam que tais opções, prejudicavam os cursistas, empobrecia e reduzia a qualidade da formação. Embora se mostrassem preocupadas com a situação, assumiram que não conseguiram reverter tal dinâmica.

Diante desta situação, os tutores entrevistados encontraram uma forma de “driblar” e de compensar a quantidade de atividades propostas e o pouco tempo determinado para concretizá-las. Todos os entrevistados transferiram parte das tarefas - como o *Planejamento Preliminar de Aulas*, os exercícios relativos à monografia, ao memorial e outros que em princípio, seriam realizadas em grupo e no *Encontro Presencial Mensal* - para serem feitos individualmente pelos cursistas à distância, como tarefas de casa. A análise deste aspecto indica que o excesso de atividades nos encontros presenciais levou os entrevistados a encurtar tarefas e caminhos, a reduzir esforços, a realizar apenas o que consideraram como mínimo e necessário para o cumprimento da atividade programada. Nesse caso, perderam a oportunidade do diálogo entre tutores e cursistas e desses entre si. Também, foram espaços a menos para se refletir acerca dos conteúdos, das dúvidas, de trocar conhecimentos e experiências e de aprender em grupo, elementos esses tão importantes segundo S.Oliveira (2007) e o que se faz de melhor nos encontros presencial conforme Moran (2003).

Os tutores reconheciam que além desses "atalhos" aumentarem as tarefas domiciliares dos cursistas, as atividades que poderiam cumprir um papel importante na conclusão das tarefas presenciais, muitas vezes deixaram de serem feitas. Segundo os entrevistados, na maioria das vezes, tais atividades não foram contempladas posteriormente, pela mesma falta de tempo durante os encontros presenciais. Além do que, segundo os tutores, muitos cursistas, também com a sua sobrecarga de trabalho, de papéis sociais, de estudo, não chegaram a realizá-las. Percebe-se que os tutores tinham consciência de que deixaram a desejar na conclusão de algumas atividades do *Encontro Presencial Mensal*. Deixaram de fazer o acompanhamento, as correções, a avaliação e de dar o apoio para a efetivação daquelas atividades dos cursistas, o que precisava ser revisto naquela situação de ensino-aprendizagem na formação de professores em EaD.

Outras conseqüências da falta de tempo para a execução da agenda dos *Encontros Presenciais Mensais* foram identificadas também pelos entrevistados:

- Edu: Não dá tempo de aprofundar os componentes curriculares e discutir todas as dúvidas; é difícil, senão impossível, além de realizar outras atividades da programação. Muitos cursistas ficam chateados, a gente vê que corta o seu entusiasmo. Dizem assim: "Puxa Edu, logo agora que a aula está boa, estou começando a entender o assunto, tem que acabar prá fazer outra coisa... aqui é assim... é tudo pelas metades". Muitos deles reclamam, ficam indignados, mas... [*E o que você faz diante dessa situação?*] Explico que o sistema é assim, não adianta lamentar e pronto...
- C1: Tem dia, que no melhor do encontro presencial, no melhor das discussões, tem que parar. Acaba o tempo daquela e aí tem que passar para outra tarefa que também será cortada e não concluída... A sensação é a de que nunca concluímos nada nos encontros...e isso é ruim.
- Rui: Também tem outro inconveniente: quando o cursista não entende um conceito ou um exercício e a gente quer explicar de outra forma, ajudá-lo a entender, de duas uma: ou se prejudica todo mundo com o atraso das demais atividades, porque acaba entrando no tempo da próxima tarefa ou joga-se para depois, o que nem sempre se efetiva. Esta é uma diferença entre a educação presencial regular e a EaD: no convencional é possível "esgotar" um conteúdo. [*Você acha que isso é possível, mesmo na educação presencial?*] Aqui na EaD é pior nesse ponto e acaba que fica por isso mesmo; a gente acaba passando por cima... sempre é assim.
- C2: Seria bom se tivéssemos mais tempo para discutir os Guias, trocar idéias e experiências. Acho que aprenderíamos mais. No *Veredas*, tudo é feito correndo, não se aprofunda nada, os encontros coletivos também são atalhados o tempo todo, então isso fica a desejar e faz falta para a nossa aprendizagem.

Nota-se que estes entrevistados entendem que a falta de aprofundamento, a descontinuidade no tratamento dos conteúdos e nas correções dos exercícios, desestimula e atrapalha a compreensão e a aprendizagem dos cursistas relativos aos temas estudados na reunião. Reiteram a percepção de que a interrupção das explicações, dos conteúdos, dos exercícios e das atividades rotineiras dos encontros presenciais do *Veredas* acabam se constituindo em inadequações e desvantagens pedagógicas. Consideram como Edu, "*difícil, senão impossível*" em todos os encontros presenciais, aprofundar as temáticas em discussão e/ou desenvolver com calma toda a programação prevista.

Assim, por um lado, os tutores dão a entender que compreendiam a falta de aprofundamento e de descontinuidade das atividades dos *Encontros Presenciais Mensais* como uma característica de superficialidade que consideraram própria do *Veredas*. Dentro do sistema convencional, a aula também pode ser interrompida num momento inadequado, uma vez que tem o horário certo para terminar. Porém, ocorre que em função da estrutura da aula e da autonomia do professor na educação presencial, o mesmo conteúdo pode ser retomado na aula seguinte, para a sua continuidade, o que não é possível dentro da lógica do *Veredas*.

Tais reclamações trazem à tona a necessidade de se pensar na implementação de outras tecnologias na formação docente em EaD, em especial, o uso do computador e da Internet por meio de comunicações síncronas e assíncronas, para que tutor e cursistas possam dar continuidade às discussões iniciadas nos *Encontros Presenciais Mensais*. Ou seja, por meio da interação virtual, fazer o aprofundamento vertical de aspectos teórico/conceituais, análises dos conteúdos, a introspecção e a integração de suas experiências e de seus saberes, instigar a participação, a comparação de trabalhos do grupo, confrontar idéias, discutir,

analisar cenários de outros autores e aprimorar suas idéias e conceitos explicitados na produção inicial, conforme orientam Almeida e Prado (2003).

Por outro lado, na análise das respostas, parece que os entrevistados pouco questionaram o próprio planejamento, a possibilidade de reorganização do encontro, de buscar outros procedimentos didáticos, de modificar a própria atuação no desempenho de suas funções para a mediação das atividades adotadas na reunião presencial. Essas são competências importantes para a identificação de falhas no planejamento, na condução do processo educativo e para a recontextualização da própria prática no encontro presencial, como recomendam Almeida (2005) e Collins e Berge (1996).

Nesse sentido, parece que falta refletir sobre a prática, o planejamento realizado, explorar suas próprias capacidades docentes para diversificar as atividades do encontro ao invés de focar o trabalho em destrinchar todos os componentes curriculares num curto período. Também, de refletir sobre o trabalho que se efetiva, para desenvolver novas maneiras de conduzi-lo, de explicar as dúvidas, de ampliar as discussões, de aprofundá-las, de compreender o processo que gera suas aplicações no cotidiano, o impacto do tema no presente e no futuro.

Solicitados na entrevista, se seria possível resumir em uma palavra ou uma frase, a “causa” dos problemas e desafios identificados pelos tutores entrevistados em relação à própria atuação e desempenho nos *Encontros Presenciais Mensais*, a resposta dos tutores se assemelharam à de uma das colegas:

Ada: Numa palavra? Humm... CO-NHE-CI-MEN-TO é o que falta! O que percebo, é que somos quase todos deficientes em algumas áreas e atividades. Classifico como "mal-formados" no que concerne aos diversos saberes e experiências da profissão do professor e dos conhecimentos da docência, o que gera angústia, ansiedade e desespero em muitos de nós para a coordenação destas atividades presenciais. Entendo que o mais importante de tudo e fundamental mesmo para o tutor do *Veredas* é ter CO-NHE-CI-MEN-TO!! Em conversa com outros colegas sempre chegamos a esta conclusão e voltamos sempre a bater na mesma tecla: é preciso ter conhecimento em todos os âmbitos - pessoal, experiencial, pedagógico, geral, curricular, social, didático, disciplinar, cultural, tecnológico, do aluno, do Ensino fundamental, da Educação Superior, da docência presencial e da EaD. O conhecimento em toda a sua amplitude é a base para o tutor se sair bem, ser eficiente ou não em um curso como o *Veredas*. Em toda e qualquer questão que você tocar nesse curso, vai esbarrar nessa grande questão que está por trás da prática do tutor: o CONHECIMENTO, ou melhor, a falta dele é o "X" da questão... É ele que "faz acontecer" ou não uma boa atuação e um desempenho eficaz do papel e das funções na tutoria. [*E o que você sugere para resolver este desafio?*] É estudar... estudar... pesquisar, fazer cursos e ir à eventos nas diferentes áreas... E o próprio *Veredas* dar um jeito de cuidar, de dar esta base e formação para os tutores, ajudá-los a ter o domínio dos fundamentos da Educação e das várias áreas de conhecimento como Psicologia, Matemática, Filosofia, Geografia, da História, da Antropologia, Sociologia, Português, etc, para dar conta de todos os conteúdos que se trabalha no curso, mesmo das outras áreas do conhecimento. Também, conhecer e ter base para orientar as atividades que serão desenvolvidas, como a orientação de monografia, de memorial, de supervisão de estágio, tanto nos encontros presenciais como fora dele! Isso é um problema que num próximo curso eles têm que se preocupar, tem que ser pensado e melhorado, porque na verdade, o que se vê nos "quatro cantos" é que os tutores sabem muito pouco de algumas coisas e quase nada de tudo que demanda o *Veredas*!

As respostas dos cursistas entrevistados também foram parecidas com as dos

tutores, como resumiu uma cursista:

C1: Você sabe onde eu acho que ocorreu a dificuldade? Eles não estavam preparados para dar o curso. Aconteceu tudo muito rápido e não deu tempo de estudar, de aprofundar os conhecimentos para dar aula na EaD. Lá no *Veredas* tem gente de 15 anos, 20 anos ou mais de profissão e eles não perceberam ou se esqueceram que estavam trabalhando com profissionais professoras, o que foi outro problema. Então já fomos fazer o curso com a nossa bagagem, com a nossa experiência... No encontramos com tutores "verdes", que não sabem o que é o Ensino fundamental, quais conteúdos trabalhamos, não sabem dar aula na EaD, foi onde deu todos esses conflitos! Não somos alunas iniciantes, somos todos professores. Foi por isso que teve esse choque grande. Eu acredito que se tiver outros *Veredas* isso poderia ir mudando!

"Os tutores sabem muito pouco de algumas coisas e quase nada de tudo o que demanda o Veredas". Esta frase conclusiva de Ada e os seus comentários parece traduzir as percepções do conjunto de entrevistados ao avaliarem a própria atuação nos encontros presenciais com os cursistas. Identificam como principal dificuldade enfrentada na coordenação das atividades programadas para os encontros presenciais: a falta de conhecimentos diversos para o desempenho eficiente (ou não) das funções nos *Encontros Presenciais Mensais* e conseqüentemente, na tutoria. Nota-se na fala da tutora, que ela enfatiza a necessidade de conhecimentos sobre o aluno, pessoais, gerais, os saberes docentes e profissionais, tais como: experiencial, pedagógico, curricular, social, didático, científico, disciplinar, cultural, tecnológico, dos fundamentos da educação.

A entrevistada e seus colegas percebem que na tutoria do *Veredas* é importante dominar as diferentes áreas de conhecimentos como Psicologia, Filosofia, História, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Geografia, Matemática, Português, entre outras para fazer a orientação dos conteúdos, componentes curriculares e a avaliação dos trabalhos dos alunos. Salientam também como essenciais os conhecimentos acerca das modalidades de ensino e experiências no Ensino fundamental, Educação Superior e da Educação a Distância. Dá a entender como necessários ainda, os conhecimentos da língua portuguesa, de redação, de metodologia científica das normas de publicação e de elaboração de trabalhos científicos, para a orientação da monografia, do memorial e da supervisão da prática orientada (estágio).

A análise do recorte da fala de Ada, representativo das opiniões de todos os entrevistados, indica que na percepção dos tutores, eles têm clareza da importância do domínio de alguns conhecimentos, competências e habilidades que envolvem as diversas dimensões da docência. Indicam ainda, que percebem a importância de tais saberes docentes para que possam desempenhar com eficiência as múltiplas funções nos encontros presenciais na tutoria, como: orientar os conteúdos dos componentes curriculares, a resolução de dúvidas, as discussões do vídeo, a monografia, o memorial e fazer a supervisão de estágio. Reiteram o que diz A.Souza (2005) ao verificar que as indagações e receios identificados na prática docente, vêm levando o professor-tutor a repensar seu papel e suas competências na EaD.

Também, desenvolver habilidades e estratégias para lidar com essa nova situação de modo diferenciado da modalidade presencial. Destacam e reconhecem a importância dos saberes docentes advindos da prática, como essencial para o processo de formação (inicial e continuada), tentando, assim, a união das produções teóricas de caráter científico com a ação docente enquanto protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Os resultados reiteram que por parte dos entrevistados, há a necessidade de domínio de muitos dos conhecimentos didáticos básicos que o professor precisa dominar em qualquer modalidade educativa, conforme sugere Shulman (1987): conhecimento científico-pedagógico; conhecimento do conteúdo disciplinar; conhecimento pedagógico em geral; conhecimento do currículo; conhecimento acerca do aluno e de suas características; conhecimento dos contextos; conhecimento dos fins educativos; conhecimento de si mesmo. Contemplam ainda, algumas das competências didáticas, tutoriais e tecnológicas que coincidem com as discriminadas por Marcelo Garcia (2001). Para construir e desenvolver tais conhecimentos e competências na representação dos tutores é preciso que estudar o material impresso, fazer cursos diversos, pesquisar e participar de eventos acadêmico-científicos, além de que o próprio curso *Veredas* precisa se responsabilizar pela formação contínua dos tutores em serviço.

Nesse sentido, um entrevistado ressalta que os conhecimentos e experiências profissionais adquiridos ao longo da profissão docente lhes ajudam e reduzem as dificuldades em uma ou outra atividade e função, assim como os impactos da falta de conhecimentos e de experiências docentes em suas práticas nos encontros presenciais do *Veredas*:

Edu: Sou pedagogo, trabalhei como professor na educação infantil, 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e na educação superior. Fui supervisor pedagógico, diretor escolar, trabalhei e sei trabalhar na formação de professores. Além disso, tive experiência enquanto aluno e tutor da EaD, tenho bom domínio dos fundamentos educacionais, dos componentes curriculares e de seus conteúdos, inclusive, dou aula de metodologia da Matemática - o "bicho de sete cabeças" para quase todos os tutores. Toda essa bagagem me faz pensar que sou um privilegiado nesse grupo, porque a minha formação pessoal, política, cultural, tecnológica e profissional me permite uma compreensão rápida das necessidades e dos problemas, das possibilidades de compreensão porque já temos uma trajetória anterior. De certa forma isso provoca um impacto no trabalho que desenvolvemos no projeto *Veredas*, inclusive até em relação aos cursistas. Portanto, embora tive algumas dificuldades para atuar nas *Atividades Presenciais Coletivas*, foi mais fácil de entender o curso em comparação com outros colegas que não tinham tais conhecimentos e experiências. Por isso para mim, foi mais tranquilo, mais claro, seja do ponto de vista da sistemática, do funcionamento do projeto, do próprio modelo instituído; tudo isso em conjunto, me favoreceram na compreensão do curso, das funções e da prática do tutor. *[O que você acha que precisa ser feito para forma os seus colegas tutores que não têm tais vivências?]* Olha, sei que é uma situação difícil... Sem dúvida, é preciso ter mais atenção da coordenação para os tutores, no sentido de promover cursos, estudos em grupo para a qualificação do tutor que ele precisa. Também, acho que na seleção dos tutores a coordenação tem condição de escolher e selecionar um grupo com melhor formação, com mais critérios, se não ficar restrita aos profissionais da UFU, se abrir para a comunidade.

O tutor se diz um pouco mais confiante e com menos dificuldades no desempenho de suas funções em comparação com os colegas. Entende que os conhecimentos e

experiências educacionais, construídas ao longo de sua formação inicial em Pedagogia, das vivências em diversos cargos e níveis na profissão, lhe deram uma base segura para atuar no curso. Também para compreender, desempenhar o papel, funções e prática pedagógica tanto nos *Encontros Presenciais Mensais* como no contexto da formação superior de professores do *Veredas*. Sugere mais atenção dos coordenadores do curso em relação à qualificação dos tutores e ao processo seletivo, que na percepção de Edu, precisa ser feita com mais critérios e ser aberta para outras pessoas da comunidade externa à UFU.

Tal posicionamento do tutor reitera as observações de Blum (2004) e Meneghetti (2004), ao afirmarem que o processo de tutoria vem sendo mais fácil e vivenciado de modo mais tranquilo e efetivamente prazeroso por poucos professores-tutores. Blum (2004) observou que nesse processo, há relação entre os docentes que se sobressaem na educação presencial em pelo menos alguns dos saberes docentes e profissionais básicos para uma prática reflexiva, crítica e investigativa voltada para a construção de conhecimentos. Daí a importância de se evidenciar a prática na tutoria como ação fundamental para o estabelecimento de ambientes e espaços de aprendizagem que possam garantir o movimento contínuo de construção e reconstrução do conhecimento dos tutores. Também, promover a inter-relação de conceitos, idéias, princípios e teorias, estabelecer elos dinâmicos entre a realidade sociocultural, educacional e científica numa rede de conhecimentos convergentes para a aprendizagem interativa, cooperativa, colaborativa e transformadora para os professores-tutores.

A análise do eixo *Encontro Presencial Mensal* permite identificar um conjunto de necessidades, de preocupações, de desejos, de carências e de problemas sentidos pelos entrevistados em sua atuação na múltipla função de mediação pedagógica no *Veredas*. Tais desafios indicaram a necessidade de espaços de autoformação contínua em serviço com atividades que instigassem os tutores à troca de experiências, à reflexão sobre as dificuldades, num processo de aprendizagem significativa, interativa e colaborativa, com o suporte institucional para a construção de conhecimentos e a transformação da própria prática.

6.2.4 - Os componentes curriculares e a solução de dúvidas

Uma das funções do tutor durante a *Semana Presencial* era fazer a *apresentação dos componentes curriculares*. Nos *Encontros Presenciais Mensais* cabia-lhe fazer o encaminhamento e a resolução de dúvidas e dificuldades identificadas nos Guias de Estudo e nos exercícios do CAU.

Questionados acerca da sua percepção e a avaliação dos *Componentes curriculares*, a compreensão de todos os tutores entrevistados era de que na tutoria, era necessário o estudo intenso da matriz curricular e dos conteúdos interdisciplinares do *Veredas*. Isso significava fazer muitas leituras extras e uma preparação cuidadosa dos Guias de Estudo, tanto para a apresentação de seus conteúdos durante as *Semanas Presenciais* como para as discussões dos textos, o encaminhamento de dúvidas e de dificuldades dos cursistas nos *Encontros Presenciais Mensais*.

A percepção de Ada, Edu, Lea, Mel e Rui e todas as cursistas entrevistadas acerca das leituras e da preparação dos *Componentes curriculares* foram semelhantes às dos sujeitos:

Edu: São ótimas oportunidades de aprendizagem de conteúdos de diversas áreas, de promover a reflexão e a construção de conhecimentos, tanto para os tutores como para os cursistas. Eles ampliam o nosso conhecimento de outras áreas e enriquece nossa prática pedagógica e ajuda nas modificações desta.

C1: O estudo dos componentes foi muito bom para a minha formação profissional, para mudar a minha prática no ensino fundamental, porque eu aprendi bastante sobre vários conteúdos. Alguns Guias ajudam mais que outros, por exemplo, peguei bem os conhecimentos de Letramento, de Geografia, de História, que foi muita coisa, então foi muito bom. A Língua Portuguesa, a Matemática não aprendi muito porque eu já tinha dificuldades antes nestas disciplinas. Ciências também foi pouco que aproveitei...

Os sujeitos perceberam os estudos dos componentes curriculares como sendo muito bom, trouxeram-lhes bastante aprendizado e foram interessantes para a sua formação e melhoria da prática docente. Assim, entenderam que a leitura dos Guias de Estudo e dos *componentes curriculares* representam oportunidades de aprendizagem, de reflexão, são espaços de construção de conhecimentos, de formação e de autoformação para ambos. Acabam por favorecer a própria transformação da prática pedagógica.

Entretanto, ao mesmo tempo em que consideraram as vantagens do estudo dos materiais instrucionais, todos os entrevistados, fizeram reclamações e apontaram dificuldades relativas à quantidade de conteúdos do curso, como explicitaram as entrevistadas:

Ada: Os estudos são trabalhosos e pesados. São muitas leituras que temos de fazer dos textos dos guias instrucionais. É imensa a quantidade de material, em média, 250 páginas que temos que "devorar" a cada mês; são textos, exercícios dos diversos componentes curriculares que precisamos fazer. Temos que dominá-los, divulgá-los e orientar os cursistas na *Semana Presencial*, nas reuniões mensais presenciais e outros momentos se eles procurarem por nós. É muito difícil tudo isso, porque trabalhamos também na educação presencial, assumimos inúmeras atividades, como pesquisa, extensão, participação em comissões diversas, sem contar as atividades familiares sociais. Resolvi participar porque precisava de grana... Achei que no *Veredas* seria pouco trabalho, só nos encontros presenciais, mas, não! Trabalhamos muito mais que no ensino presencial. Olha, não temos sábado, nem domingo, nem feriado, nada de folga... Trabalhamos em média, 10 horas por dia, só por conta do *Veredas*, mesmo sem ter aulas diariamente na EaD. E o estudo dos componentes piora isso tudo porque não temos formação específica para lidar com tantos conteúdos diferentes.

C1: Olha, não vou te enganar, mas "penamos" bastante com tantos conteúdos, com a quantidade de folhas que temos para ler e compreender e de tarefas a devolver para a tutora. Acho que poderiam ser menos conteúdos e mais aprofundados. Tem que ter muita força de vontade e querer muito um diploma, porque não é fácil a nossa situação. É o trabalho, a família, a igreja, o *Veredas*, que cobra muito e temos que dar conta de tudo.

Por um lado, a análise destes trechos reitera que o professor-tutor precisa dar

continuidade à sua formação docente, uma vez que vem sendo chamado a desempenhar múltiplas e complexas funções na EaD, “para muitas das quais não se sente, e não foi preparado” para realizá-las, conforme aponta Belloni (2003, p.79). A autora esclarece ainda que o professor na EaD, sentirá necessidade acentuada de "atualização constante tanto em sua disciplina específica", quanto em relação a outras, assim como "em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias" para dar conta da atuação na tutoria em EaD. García Aretio (2001) reforça tais afirmações e argumenta que tudo isso porque a “maioria dos professores não possui formação específica para ensinar a distância”; até então, a formação inicial não o preparou para estes desafios nesta modalidade.

Diante de tais constatações, cabe aos programas aos quais estão inseridos os tutores, promoverem a formação contínua necessária aos tutores para darem conta dos conhecimentos e competências exigidas nas suas funções na tutoria. Por outro lado, as reclamações de Ada e dos colegas tutores, indicaram que a função do tutor na formação de professores em EaD impunha-lhes uma sobrecarga de trabalho, que prejudicava os estudos dos componentes curriculares. Afinal, a tutoria contemplava o planejamento dos encontros presenciais, que por sua vez, tinha uma programação diversificada, extensa e com muitas atividades a serem cumpridas antes, durante e após o evento. Além disso, o estudo dos conteúdos que lhes eram desconhecidos, as correções e controle de avaliação e seus registros, os diários, os relatórios, a re-correção de textos como o memorial, a monografia, entre outras, acarretaram o acúmulo de atividades e de tarefas. Alegaram que todos os tutores entrevistados exerciam, além da função de professor, também a de tutor. Alguns deles se encarregavam ainda de outras atividades profissionais, bem como eram pesquisadores, coordenadores de grupos de estudo e de pesquisa, orientadores de trabalhos científicos, escreviam e publicavam relatórios e artigos científicos, entre outras.

Todos estes papéis e funções no cotidiano dificultavam seus estudos, o planejamento dos encontros presenciais, da apresentação dos componentes curriculares, o encaminhamento das dúvidas dos cursistas e acabavam sobrecarregando as demais dimensões pessoais, sociais e profissionais. Todos os tutores e cursistas entenderam que tal carga de estudo, decorreu da própria falta de domínio dos *componentes curriculares* que pertencem às diversas áreas do conhecimento. Explicaram sobre esta questão:

Ada: Quando o coordenador explicou que eram todos os conteúdos, eu pensei que seria um desastre e era melhor eu desistir. A primeira idéia foi: “Terei que ser polivalente. Como vai ser isso?” Dar conta de Matemática, de Literatura, Antropologia, Sociologia, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química)? Fiquei intrigada com os conteúdos sobre o funcionamento da escola/educação, legislação. Agora até que estou curtindo mais ler tudo isso. [E o que sentiu diante disso?] Achei estranho, além de ter conteúdos difíceis para entendermos... entrei em pânico e fiquei muito preocupada e desesperada com tudo! Olha... de verdade, eu

acho isso tudo um absurdo! Chega a ser desumano! Tive dificuldade com essa coisa de ser conteúdo múltiplo, mesmo! É uma coisa que realmente foi um desafio e um desastre pra lidar com eles! [*E qual é a sua atitude frente a esse desafio?*] Fico com vergonha diante dos alunos por não saber os conteúdos, mas tenho que assumir isso prá eles... Os cursistas olham prá você, esperam de você e ao mesmo tempo, sabem que você não sabe... Percebem que estamos inseguros, "dobrando" ou repassando as informações recebidas do tutor de referência. Acho que cada tutor tinha que assumir sua área e pronto.

Edu: Quando os cursista têm conhecimento da nossa experiência, da nossa capacidade, eles têm mais segurança no que ensinamos e em nossa competência. [*Por que?*] Eles sabem e sentem que não estamos falando apenas daquilo que lemos, estudamos ou ouvimos de alguém. Sabem que tivemos vivência; então isso tem valor, dá credibilidade ao que falamos e quando defendemos aquilo que o projeto propõe. Aí, pesam os conhecimentos, a trajetória, as iniciativas, as competências enquanto professor, que permite uma empatia maior com os cursistas. Se cada um ficasse somente com os conteúdos específicos, seria melhor...

Mel: Eu tive muitas dificuldades, principalmente em Matemática, em Ciências da Natureza. Pensei várias vezes em desistir porque a gente tem que ser multiprofissional, para dar aula, entender e dar conta de todos os conteúdos do curso. Tentei superar esses problemas... [*E conseguiu?*] Pouco consegui em alguns daqueles conteúdos. Aprendi muita coisa, mas os conceitos, sua profundidade e aplicações não foram possíveis de serem assimilados por inteiro. Eu não tenho contato nenhum com essas áreas; entendo a Matemática, as Ciências, de modo intuitivo, mas isso aí não é suficiente para o *Veredas*. A gente tem, por exemplo, que fazer cálculo, operações que eu não estou apta a fazer, sinto muito. Eu fico ouvindo as dificuldades dos colegas que não são diferentes das minhas... Muitos, assim como eu, não gostam de determinados conteúdos! E aí? Somos obrigados a aprendê-los assim mesmo! E o pior é que parece que a gente não consegue aprender! Já criei algumas barreiras que não consigo transpor. Fico apreensiva e de certo modo envergonhada, frustrada porque, como dar aula daquilo que você não domina? Você está lá na frente da turma para ensinar e não sabe ensinar, está insegura, sem compreender ou dominar o que estudou... [*E aí, o que você faz para resolver este problema?*] Já aviso com antecedência, que não tive formação para aquilo e peço para buscarem aprender alguns conteúdos com outras pessoas, não comigo, porque não posso ajudá-los. Penso que o correto é cada um ser contratado para trabalhar com o conteúdo específico da sua formação.

C1: Nós sabemos que nossa tutora não sabe todos os conteúdos e nem está preparada para ser tutora em nosso curso. Mas agente tenta entender, porque é mesmo difícil ela ter que saber todos os conteúdos de forma aprofundada... Achamos até que é humanamente impossível saber tudo...não dá.

Percebemos que foram muitas as reclamações dos entrevistados em relação aos componentes curriculares. Até certo ponto, um desabafo que pode ser traduzido na frase de Ada: "*...isso tudo é um absurdo! Chega a ser desumano!*". Na representação dos tutores, eles não dispunham de instrumentos e de recursos mínimos com os quais contar para explicar os conteúdos e exercícios, exemplificá-los, produzir com criatividade e de modo competente, os diversos enfoques para os *componentes curriculares* propostos. Sugeriram para resolver esse problema no curso, que os tutores contratados assumissem cada qual os seus conteúdos de que dispõem a habilitação específica para ministrá-lo. Alguns tutores tocam ainda num complexo problema cultural: parece-lhes vergonhoso e frustrante o fato de um professor assumir diante de seus alunos que não sabe os conteúdos escolares e disciplinares que, em princípio, cabe-lhe abordar. Os sujeitos contam com a ajuda de colegas e até mesmo dos próprios cursistas no esclarecimento de dúvidas, com a solidariedade e compreensão de ambos quando não sabem explicar os temas que envolvem os *componentes curriculares*.

Tais resultados são semelhantes aos encontrados por Mebius (2005), Blum (2004), Meneghetti (2004), Palloff e Pratt (2002) e outros que constata também que o tempo de

trabalho na EaD virtual e semipresencial chega a ser o triplo de horas a mais de dedicação do que na educação presencial. Isso traz à tona, discussões acerca das reais condições de trabalho dos tutores, das suas possibilidades de atuação, do domínio de conteúdos das diferentes áreas temáticas e disciplinares, assim como de sua formação. Levam a questionar também o argumento oficial registrado no Manual do Tutor (2004, p.11) de que "não se pode exigir que os Tutores sejam especialistas nos vários campos trabalhados [...] para ajudar cada cursista a aprender a aprender" na formação de professores. Os resultados das respostas dos tutores entrevistados indicam que esta afirmação do manual, é no mínimo duvidosa e questionável diante das exigências e dificuldades expressas no desabafo dos tutores do *Veredas* entrevistados em relação ao domínio dos componentes curriculares.

Daí a necessidade de que nessa direção, decisões urgentes sejam tomadas na busca de alternativas para solucionar os problemas que envolvem a exigência de um só profissional assumir o domínio de múltiplos conteúdos na tutoria. Pelo menos, que a instituição, os idealizadores e coordenadores de cursos em EaD, tenham a consciência e a coerência de considerar o contexto e garantir em serviço, o tempo para os estudos, a reflexão, autoformação e a formação dos tutores. Formação essa essencial para melhorar a atuação durante os encontros presenciais e virtuais e dar segurança para os tutores desempenhar as suas funções na mediação pedagógica modalidade formação superior de professores em EaD.

A análise dos recortes indica que os entrevistados perceberam as vantagens de conhecer novos conteúdos. Entretanto, reclamaram muito do peso e das tensões geradas pela quantidade de leituras, o estudo intensivo e as dificuldades para dominar os diferentes conteúdos exigidos na tutoria. Assim, os tutores expressaram sentimentos de angústia, um clima de aflição, de sofrimento, com decepções pessoais, profissionais, sentimentos de culpa e de descrédito da própria eficiência para trabalhar tantos conteúdos do curso. Tudo isso, mesmo diante de toda a bagagem de que eram portadores, dos conhecimentos e experiências docentes que acumulam, da titulação acadêmica alcançada, da formação continuada ao longo da profissão. Inclusive, frente a todos os seus esforços, estudos e leituras dos Guias de Estudo e conteúdos interdisciplinares do *Veredas*.

Em relação à percepção acerca da própria atuação na apresentação dos *componentes curriculares*, todos os entrevistados, cada qual numa intensidade, afirmaram que se preocupavam em "ajudar os cursistas a olhar para os conteúdos de um jeito diferente do que viram quando os estudaram no Curso Normal em nível médio" (Lea). Para tanto, alguns entrevistados preferiram seguir literalmente as determinações dos Guias de Estudos:

Mel: Fico só nas orientações dos livros do *Veredas*, porque não consigo ir além. Mas eles explicam direitinho o que tem de ser feito. Tenho vontade de fazer um trabalho diferenciado, plural, com conteúdo sócio-político-cultural. [*Como seria esse trabalho?*] Eu faria diferente desde a recepção dos cursistas, mas não consigo... Isto é específico e característico do *Veredas* e o distingue do curso presencial; ele acolhe uma prática ampla, está aberto em suas diretrizes. [*E porque você não aproveita tal característica do curso e faz o que gostaria?*] Não me sinto à vontade para desenvolver minhas funções e prática assim nessa linha e ampliar o trabalho com os componentes curriculares.

Rui: Eu sempre sigo as sugestões dos Guias. Acho que "tenho pecado" no sentido de seguir tão rigorosamente as orientações dos volumes durante as Atividades Coletivas. Poucos tutores são mais flexíveis para organizá-las. [*O que e como eles fazem?*] Trazem atividades diferentes, brincadeiras, jogos... [*E porque você não traz também?*] Eu acho que... Não sei... Não me sinto à vontade... Eu precisaria modificar um pouco mais a minha prática. [*E o que falta para isso acontecer?*] Não sei o que e como fazer... Talvez ousar em outras situações e procedimentos de ensino, mas...

Esses tutores alegaram que gostariam de ter uma prática diferenciada, mas não conseguiam. Os tutores perceberam algumas dificuldades para tanto, não se sentem à vontade para apresentar os conteúdos, fazer a exploração dos mesmos de forma diferente como fazem outros colegas. Mel ressaltou a flexibilidade didático-metodológica em relação à prática dos tutores, como característica positiva do *Veredas*, mas pareceu sentir-se incapaz de aproveitar tal especificidade do curso e atuar de modo a ampliar os trabalhos na apresentação dos conteúdos.

Ada, Edu e Lea disseram que procuram fazer uma apresentação dos conteúdos interdisciplinares de modo diferente; para isso, relatam que lançam mão de atividades tais como:

Ada: A gente tenta fazer alguns jogos, brincadeiras, para promover a socialização, a interação entre todos nós. Tento articular situações vivenciadas no cotidiano com os conteúdos; falo e divulgo eventos culturais (cinema, música, teatro, poesias, pintura, etc) que ocorrem na cidade; procuro integrar estas artes com algum conteúdo do Guia; tento trabalhar em pequenos grupos de modo a pensar os conteúdos como se fossem problemas e aí, entro com a pesquisa, porque sou boa nesta área. Agora, não acho que dá para ajudar a dominar os conteúdos, não! [*Por que?*] É pouquíssimo o tempo para ajudá-las nesse domínio. Elas precisam ler e estudar.

Edu: Normalmente eu levo um texto de reflexão que ajuda na compreensão daquele assunto que estão trabalhando, para ampliar a compreensão do tema. Levo um ou outro estudo de caso para resolverem. Desenvolvemos algumas oficinas sugeridas nos Guias. [*E qual é o resultado desses procedimentos para os cursistas?*] Eles gostam, participam, ficam mais interessados em estudar os conteúdos.

Lea: Eu levo músicas como dinâmica de socialização, de reflexão; visito museus levo revistas e folders que estes distribuem e quando tem alguma unidade que dá pra encaixar esse material, por exemplo, na Geografia e História eu ilustro a aula a partir desta "viagem" e experiências. Também, incentivo-as a usarem os livros na biblioteca para ampliar o conhecimento; elas podem utilizar essa riqueza que não vai lhes custar nada. Então são coisas que não está escrito no guia; esse, às vezes eu sigo outras não. [*Qual é a influência disso na apresentação dos Componentes curriculares?*] Acho que fazemos uma coisa prática, muita reflexão sobre a situação que vivem na escola; nada demorado, cansativo para elas, que parecem gostar... Antes eu fazia isso muito mais vezes, porque o meu objetivo era fazer com que elas se interessassem pelo *Veredas*; agora não faço tanto nos sábados.

A análise destes recortes indica que na representação deste grupo de tutores eles tendiam a alcançar os objetivos da apresentação dos *componentes curriculares*. A partir da criação de um clima favorável de ensino-aprendizagem, com propostas de atividades reflexivas interativas e colaborativas, Ada, Edu e Lea avaliaram que conseguiam despertar o

interesse dos cursistas para o estudo dos conteúdos tornando-os mais significativos. Para tanto, sugeriam fontes de informação alternativas, explicavam os conceitos, utilizavam de recursos didáticos e artísticos que favoreceram a compreensão dos temas. Isto é, faziam a mediação pedagógica dos textos de estudo, direcionavam o processo de ensino, orientavam a aprendizagem, apoiavam os cursistas e nisso consistiu seu processo de ensino.

Em relação à atuação dos tutores para ajudar os cursista a dominarem os *componentes curriculares*, resolver ou *encaminhar dúvidas e/ou problemas* surgidos na leitura e nos Guias de Estudo os entrevistados esclarecem:

Ada: Os cursistas apresentam suas dúvidas praticamente a partir dos exercícios do CAU. Deixo que eles façam algumas discussões a partir desse caderno, que troquem conhecimentos, esclareçam os conceitos, a dupla interpretação, as dúvidas. Algumas vezes fico só ouvindo, porque efetivamente não sei qual é a resposta correta. Tenho que ler no Guia para ditá-la. Às vezes, para tirar dúvidas, eu procuro os tutores de referência, às vezes passo e-mail para o pessoal de Belo Horizonte; mas aí, apenas repasso as respostas corretas, porque não sei explicar o "explicado" por eles e nem como é que se chegou àquele resultado. Já vou logo avisando: "Não me perguntem porquê!". Os cursistas têm que buscar aprender independente do tutor, porque senão não conseguem acompanhar o curso.

Edu: Eu venho estabelecendo algumas estratégias de leitura desde os primeiros módulos, por meio de um roteiro de perguntas que são básicas para qualquer compreensão e interpretação de textos. Então alguns cursistas fazem seus questionamentos dos textos e aparecem perguntas interessantes para debatermos em grupo, embora a maioria das questões continuam originárias do CAU. Outra vez, infelizmente não consigo esclarecer as dúvidas e só repasso a resposta do gabarito.

Rui: Insisto para mandarem as questões dos textos ou do CAU por via postal, por bilhete pessoal, por e-mail, por telefone, por qualquer meio... Elas não mandam! Então no encontro presencial, encaminho o quanto possível, para que os próprios cursistas e seus colegas esclareçam as dúvidas do grupo. Eu digo: "Vamos ver qual é a página?" e lemos juntos. São questões de interpretação, eu não tenho dificuldade de interpretar, então dá "para tapear"... lemos lá na hora, e dá pra esclarecer... Às vezes até dá boas reflexões e os cursistas participam muito das discussões.

Cl: Às vezes, nossa tutora esclarece bem as dúvidas. Outras vezes, nós mesmas encontramos as respostas corretas, porque a tutora não sabe qual é, ou não sabe explicá-la. Outra hora ela lê no Guia e encontra a resposta, parece que de improviso e dá certo... Ou então, ficamos sem compreender, porque fica só no ditado da Chave de Correção. Isso é ruim, porque saímos sem inseguros quanto ao que entendemos ou sem saber o ponto duvidoso e aí temos que andar atrás de quem sabe para nos explicar.

Percebemos que na percepção destes tutores, a sua atuação era diversificada ao ajudar os cursistas a dominar os *componentes curriculares* e fazer o *encaminhamento de dúvidas*. A cursista entrevistada parece resumir com clareza as possibilidades de atuação de sua tutora que se assemelha à de Ada, Edu, Lea, Mel e Rui. A tutora Ada às vezes, deixava que os cursistas discutissem as questões e conceitos que surgiam a partir do CAU, criando um clima favorável à troca de idéias, de dúvidas e de conhecimentos entre o grupo. Outras vezes, ela apenas repassava as respostas corretas lidas no Guia didático ou recebidas dos tutores de referência ou outros, sem conseguir explicar os procedimentos para se chegar aos resultados. Entendia que o cursista tinha que ser autônomo e independente para dar conta de acompanhar o curso. Edu sugere um roteiro de perguntas para orientar a leitura, compreensão e interpretação dos textos, que geram questionamentos, mas a maioria das questões são as do

CAU. Rui deixa que os próprios cursistas esclareçam as dúvidas da turma. Em relação à determinada questão que o grupo não consegue responder, o tutor consulta o Guia de Estudo "*na hora*", faz a leitura do texto, identifica a resposta, faz uma interpretação da mesma que "*dá para tapear*" e repassa-a para os estudantes.

A análise destes trechos reforçou os resultados identificados e analisados até o momento neste trabalho, ou seja, de que as atitudes e práticas de Ada, Edu e Rui, assim como dos demais entrevistados oscilaram entre atuações ora fundadas em abordagens tradicionais, ora baseadas na construção de conhecimentos. Ou seja, às vezes os tutores entrevistados identificavam e repassavam as respostas corretas dos exercícios e de dúvidas dos cursistas, num processo mecânico, linear, transmissivo de ensino-aprendizagem, como descreve o autor e, "bancário" como classifica Freire (1974). Nesse caso, atuam conforme a concepção dominante de ensino e de aprendizagem e, muitas vezes, parece que acabam atuando sem entender ou dominar o conteúdo ou o resultado do que estão repassando; essas características podem ser identificadas em práticas docentes fundadas na racionalidade técnica, como descrevem Schön (2000, 1987) e Zeichner (1995, 1993), entre outros.

Agindo assim, nem sempre apresentavam uma visão segura, favorecedora de uma ação intencional que facilitavam a mediação da aprendizagem, a orientação acadêmica e o acompanhamento dos cursistas. Diante desta atuação, parece que os tutores pouco estimulam os estudantes a irem além das respostas repassadas, por meio de um processo reflexivo, crítico e de construção de conhecimentos, como orientam os autores. Naqueles momentos, os tutores não tinham argumentos, propriedade, nem conhecimentos confiáveis, fundamentados em conceitos e teorias para saberem se as discussões estão equivocadas ou não; se as respostas estão corretas ou precisam de correção e adequação.

Outras vezes, parece que os mesmos tutores - Ada, Edu e Rui (bem como Lea e Mel), conseguem refletir na ação, pensar sobre o que sabem e não sabem acerca dos conteúdos com os quais trabalham. Conseguem criar espaços para a discussão entre os cursistas, promovem a interação, a troca de conhecimentos, problematizam temas, estimulam a autonomia, a independência e a colaboração. Pelo visto, favorecem a aprendizagem interativa, significativa, investigativa e transformadora, numa perspectiva transformadora da prática social e reflexiva, como defendem Zeichner (1993), Shön (1987), Freire (1974), entre outros.

Por um lado, para tirar as próprias dúvidas, os tutores recorrem ao apoio esporádico de um ou outro colega tutor, às vezes, ao tutor de referência e se ajudam reciprocamente. Lançam mão de atitudes de colaboração, de cooperação e de interação, num

esforço coletivo de superar as fragilidades e o individualismo pedagógico vivenciado no curso, na direção do que orientam Espinosa (2003) e Harasim et al (1999). Tal postura, de certo modo, estreita os laços pessoais e profissionais entre tutores no que se refere ao seu relacionamento interpessoal e ajuda a minimizar a percepção de uma prática solitária e descontextualizada como a que vêm desempenhando na maior parte do tempo no curso.

Embora seja positiva a interação e colaboração entre tutores, tal circunstância indicou que os tutores, ou não tinham ou pouco contavam com o suporte da AFOR-UFU para aprender os conteúdos, esclarecer o que não sabiam para desempenhar as suas funções na tutoria. Indica também que em termos de qualificação profissional, a capacitação oferecida pela AFOR-UFU a que todos os tutores se submeteram no início do curso, parece que não foi suficiente para melhorar as convicções de cada um em relação aos conhecimentos acerca dos *componentes curriculares* do *Veredas*.

Assim, os tutores trabalharam sozinhos e entre si; buscaram aprender os conteúdos, tirar suas dúvidas com colegas e/ou com os próprios cursistas nos encontros presenciais. Parece que por falta de apoio institucional, para a coordenação das atividades de apresentação de conteúdos e encaminhamento de dúvidas nos encontros presenciais, quando feitas pelos tutores, as reflexões foram individuais, isoladas, fragmentadas e parciais. Essa situação é contrária ao que propõe Zeichner (1993), ao defender que a reflexão precisa ser entendida como uma atitude constante e permanente na prática do professor. Precisa ser realizada na e pela escola, de forma coletiva entre os pares a fim de evitar a percepção dos professores de que problemas docentes são apenas seus, não têm relação com os de outros colegas e estão dissociados do contexto escolar.

6.2.5 - O uso das TICs

Questionados acerca do uso de outros recursos tecnológicos de informação e de comunicação durante a formação superior dos cursista, todos os entrevistados responderam de modo semelhante a um de seus colegas:

Rui: Não é utilizado nenhum recurso tecnológico como telefone (linha 0800), fax, correio eletrônico ou convencional, computador, Internet ou outro meio, nem para nos falarmos informalmente, nem para tirar dúvidas ou enviar qualquer tipo de mensagem entre nós e os cursistas. Muito raras são as vezes que os cursistas nos procuram para qualquer assunto fora dos encontros presenciais; nós também não temos condições de ficar andando atrás deles... Então, não nos telefonam no plantão, nem em casa, nem passam fax, não sabem usar e-mail, computador, Internet - a maioria nem tem esses dispositivos, não enviam carta e fica por isso mesmo. Às vezes um ou outro me envia uma tarefa por correio convencional, mas é só e não passa disso. É assim com todos os tutores.

C1: Não tivemos nenhuma outra tecnologia assim... prá gente falar com a tutora? Não, nenhuma. Em um ou outro momento, até chegamos a ligar algumas vezes para o telefone 0800. Às vezes éramos atendidas, às vezes não, porque naquele horário não tinha tutor. Mas só ligamos para saber a data dos encontros

presenciais, notas de prova.

C2: O fato de o tutor residir em outra cidade, dificulta a comunicação; fica caro o interurbano para tirar dúvida. No fone 0800, é grátis, mas nem sempre tem tutor ou o tutor que está não consegue esclarecer o que a gente quer saber. Eu tenho colegas de outras turmas que às vezes está com dúvidas liga para a tutora e resolve o problema. No nosso caso essa distância de localidade dificulta muito e encarece muito.

Pode-se perceber nos esclarecimentos destes entrevistados que poucas vezes os tutores receberam telefonemas dos cursistas em suas residências ou local de trabalho para a troca de idéias, esclarecimento de dúvidas, explicações dos conteúdos, conversas informais ou outro fim. O mesmo se estendeu às demais tecnologias citadas, o que parece indicar que os tutores não participaram da orientação das atividades autoinstrucionais dos alunos. Desse modo, os tutores não se fazem "presentes" aos seus cursistas; não criam por si e não têm por meio da instituição, oportunidades para auxiliar os cursista nas atividades e na aprendizagem à distância. Esta é uma das situações ainda limitantes da EaD; por conseguinte, um desafio enfrentado em cursos de formação de professores, por tutores e cursistas como apontam M.Alonso e Alegretti (2003, p.172).

Entretanto, explicam os sujeitos que na AFOR-UFU existia um serviço telefônico gratuito (linha 0800), disponibilizado para atender os cursistas. Os tutores dizem que o serviço funcionava nos períodos da manhã, da tarde e da noite, num sistema de rodízio entre os tutores, em horários predeterminados pela AFOR para plantões de atendimento geral a qualquer cursista que telefonar. Todos os entrevistados afirmaram que até a data da entrevista em seus plantões, não houve a coincidência de atenderem a nenhuma chamada de cursistas de suas próprias turmas. Uma das cursistas alega que quando ela e as colegas ligaram, não havia tutor de plantão para fazer o encaminhamento de suas dúvidas.

Para os entrevistados, as ligações recebidas na AFOR, conforme esclarece uma tutora, demandaram de *"questões burocráticas e administrativas, em que os cursistas querem saber qual é a nota da prova, quando vai ser a próxima reunião presencial, quando chegarão os Guias de Estudo, etc..."* (Ada). Todos eles perceberam que poucas vezes, os cursistas telefonaram durante os plantões, para tirar *"dúvidas sobre os textos, os exercícios ou para conversar informalmente com os tutores"* (Rui). As dúvidas que apareceram por telefone *"são raras, muito diluídas, não é uma constante; quando ocorre, a discussão dos conteúdos é precária: há apenas o repasse da resposta correta para o cursista, porque por telefone não é possível discutir nada"* (Edu). Nessa direção, alguns tutores perceberam que *"o telefone serve para informar bem, mas não é adequado para se promover a discussão de conteúdos com o cursista"* (Ada); *"é uma mídia que não ajuda na formação"* (Lea); *"telefone é só pra uma ou outra informação, não serve para a gente dar aula por ele"* (Mel).

Assim como foi constatado em nossas observações do trabalho dos tutores nos plantões na AFOR, os entrevistados perceberam que além dos materiais impressos, o telefone, foi o outro veículo de comunicação mais utilizado por tutores e cursistas. Entretanto, o telefone foi usado para o repasse de uma ou outra resposta de exercício e para questões de ordem administrativa. Na representação dos tutores parece que o telefone é uma tecnologia que não serve ao atendimento dos cursistas, como um meio para discutir teorias, conceitos, textos, abrandar expectativas e ansiedades dos cursistas. Enfim, parece que não é visto como um recurso com potencialidade para efetivar o diálogo didático, a interação, a colaboração, a cooperação, a troca de conhecimentos e de experiências entre tutores e cursistas.

Apenas Edu diz que um ou outro cursista às vezes utilizou o correio eletrônico pessoal para lhe enviar mensagens com dúvidas sobre conteúdos e exercícios para ele. Ada, Lea, Mel e Rui disseram que a comunicação entre eles e seus cursistas pelo computador, Internet, correio eletrônico não aconteceu em nenhum momento, como explicam as tutoras:

Ada: A equipe de coordenação não montou os computadores e a Internet, embora previsto no projeto pedagógico... Isso prejudica muito o trabalho de quem sabe usar a informática. Facilitaria o acompanhamento dos cursistas à distância, a troca de e-mails entre nós, de conhecimentos, com colegas, com o pessoal da secretaria local, regional e com os coordenadores, para tirar dúvidas, fazer comunicados, enviar mensagens de diversos temas e outros. E para quem não sabe lidar com as máquinas, é uma ótima oportunidade para aprender. As aulas de informática não se concretizaram até hoje e pelo visto, não vão acontecer; já se passaram 2 anos e nada... Eu e uns poucos colegas trocamos e-mails, conversamos, mas com a maioria isso não é possível.

Lea: A UFU tem um monte de laboratórios de informática nos seus *campus*... Não sei por que não podem ser usados, afinal, os cursistas são alunos da universidade. Os tutores têm e-mail, mas pouco adianta porque a maioria diz que não sabe utilizá-lo. Embora tenhamos bons coordenadores, acho que falta um pouco de vontade para fazer acontecer... Não tem quem ensina? Pega os alunos da UFU, coloca-os como monitores para ensinar os tutores e os cursistas que tiverem vontade de aprender... resolve o problema! Também tem que considerar que muitos tutores poderiam aprender se quisessem...Acho que isso não é prioridade na AFOR UFU, porque os laboratórios de informática doados pela SEE/MG estão funcionando em outras AFOR e aqui não.

Rui: A maioria dos tutores não sabe nem ligar um computador. Alguns têm até medo de 'passar na frente' da máquina. Muitos são acomodados, poderiam aprender, mas... Então, parece que o problema não é só de acesso, é de manuseio mesmo, porque a maioria dos tutores tem computador em casa ou no trabalho; com os cursistas é o contrário, não têm. Imagine você, que ainda recebemos as comunicações internas, recadinhos, correspondências, etc, tudo impresso via correio porque muitos tutores não têm nem e-mail...se têm, não usam. Com as cursistas não é diferente: tenho dois endereços de e-mails, acesso-os todos os dias e nunca recebi um e-mail de minhas cursistas. Assim, a comunicação por e-mail é totalmente bloqueada.

Este grupo de tutores entende que o computador e a Internet fez falta para a comunicação e o acompanhamento dos cursistas num curso como o *Veredas*. Alegaram que não foram montados os laboratórios com os computadores para uso dos cursistas, assim como as aulas de informática previstas na matriz curricular não ocorreram. Uns acharam que faltou vontade e prioridade institucional para a concretização destas ações, assim como dos colegas tutores que não o sabem, para aprender e manusear o computador e Internet. Os entrevistados apontaram a falta de equipamentos de informática como uma das lacunas de um curso do

porte do *Veredas*.

A análise destes trechos indica que alguns tutores perceberam que o uso de computadores e Internet poderia favorecer o acompanhamento do processo de aprendizagem dos cursistas à distância, a interação, a colaboração, a troca de conhecimentos e de experiências dos tutores com os cursistas e entre os colegas tutores. Tal situação é identificada também por M.Alonso e Alegretti (2003, p.173), como uma dificuldade a ser enfrentada em cursos de formação de professores, muitos dos quais vem se tornando inoperantes e ineficazes por não considerar a importância do suporte de ambientes presencial e virtual de EaD e a interação entre tutores e cursistas.

Em relação ao uso do vídeo cassete e televisão, segundo todos os tutores, estes recursos foram utilizados, praticamente nos momentos reservados para a *apresentação e exploração dos vídeos*⁷⁸ durante os *Encontros Presenciais Mensais*.

Para alguns entrevistados trabalhar com os vídeos no *Veredas*, não foi uma tarefa fácil:

Lea: Trabalhar com vídeos não é muito fácil pra mim. Não tenho experiências suficientes para explorá-lo como deveria, nem paciência. Às vezes dá para assistir antes do encontro, outras não. Tenho algumas barreiras a vencer. Geralmente eu passo o filme, elas até curtem alguns; se elas querem discutir, discutimos. Se não, passamos a programação pra frente. Como sempre elas não têm questões, não perdemos tempo com isso...

C1: Olha, dá pra perceber que nossa tutora não gosta ou não sabe trabalhar com vídeo. Como ele não é explorado, na maioria das vezes que ela passa, fica por isso mesmo, ou seja, não tem discussão. A gente assiste e pronto. Nem as questões que o Guia Geral⁷⁹ sugere ela não explora com a gente e aí, não tem discussão.

Mel: É um momento que elas gostam. Eu acho difícil, não consigo trabalhar bem com o vídeo. Deixo rodar a fita e espero que as cursistas levantem questões; se tem uma ou outra, discutimos, se não aparece nada, pode-se adiantar o trabalho, passando para a próxima tarefa. Raramente consigo assistir o vídeo antes do encontro, devido ao excesso de trabalho.

C2: Nós curtimos muito, mas nossa tutora passa o filme e aproveita para fazer outras atividades, corrigir nossos trabalhos; se alguém tem pergunta ela responde, se não tem fica por isso. Aí o vídeo não é muito aproveitado por nós. Tem colega que até hoje não sabe porque tem que passar o vídeo...

Estas tutoras e as respectivas cursistas reconheceram que não tinham

⁷⁸ Os vídeos têm por objetivos, integrar os conteúdos - componentes curriculares estudados - e mostrar as possibilidades da interdisciplinaridade e trabalhar ainda situações claras da prática pedagógica e do *Eixo Integrador da unidade*. Cabe ao tutor, assistir o vídeo antes da reunião, os aspectos mais importantes, para fazer observações preliminares, interromper, voltar e adiantar a fita, se necessário, nos momentos importantes discutindo-a. Também promover o debate e ajudar as cursistas a superar dificuldades apresentadas na prática pedagógica ou nas diversas atividades realizadas, visando novas possibilidades didático-pedagógicas para sua turma (GUIA GERAL, 2002, p.41).

⁷⁹ O Guia Geral (2002, p.41), trazia como sugestão para a estimular a participação e reflexão entre tutores e cursistas a respeito de cada vídeo, as questões: "- O que vejo é próximo da minha experiência e da dos meus alunos? - O que vejo é um bom exemplo de atividade para a minha sala de aula? - Em que posso ou devo mudar a experiência apresentada no vídeo, para adequá-la à realidade dos meus alunos? - Que novas idéias me surgiram, a partir do que vi? - O vídeo traduziu em imagens, ampliou, ou redimensionou os conteúdos dos Guias de Estudo?"

"*experiências suficientes*", "*paciência*" e não conseguiram explorar o vídeo "*como deveria*". Lea achava que tinha "*barreiras a vencer*" para trabalhar com o vídeo, função essa que se tornou mais fragilizada ainda, pelo fato das tutoras não assistirem com antecedência o vídeo, de modo a garantir o melhor planejamento e aproveitamento do mesmo. Ambas esperavam a participação, a discussão e o interesse dos cursistas para discutir as situações apresentadas no vídeo. Como se vê, Lea e Mel passavam o vídeo e cumpriam a tarefa de efetivar a apresentação do mesmo no encontro presencial. Entretanto, numa atitude passiva e sem a intenção de reforçar itens importantes para a prática dos cursistas. Nem de relacioná-los e adequá-los ao conteúdo estudado na unidade ou de promover a interdisciplinaridade, transitar pelos diferentes componentes curriculares, que segundo Perrenoud (1999), possibilita um conhecimento mais abrangente, por ser mais interativo e significativo.

As tutoras denotaram preocupação com a agenda da reunião e deram a entender que até certo ponto se não há questões para a discussão, não é tão ruim, pois, não precisam "*perder tempo com isso*", "*pode-se adiantar o trabalho, passando para a próxima tarefa*". Desta forma, Lea e Mel perderam oportunidades de promover a interação mediada entre tutoras-cursistas-vídeo-conteúdo-prática, a interatividade como ampliação da relação didática, o diálogo conjunto que facilita a comunicação, o confronto de idéias, de imagens, de representações. Também, deixaram de criar, de produzir e aproveitar as cenas, com situações-problema e atividades que poderiam enriquecer os componentes curriculares, explorar o caráter reflexivo e crítico das apresentações, orientadas para um trabalho em que os saberes científicos se interatuam na prática docente. Os vídeos podem ser elementos importantes para a efetivação da aprendizagem significativa e a construção de conhecimentos, como defendem Harasim et al (2005, p.50).

Outros tutores valorizaram e entenderam a importância dos momentos de exploração dos vídeos:

Ada: Ah, isso aí eu me dou 10! É uma coisa que eu sei fazer muito bem, gosto, tenho prazer e faço sempre com meus alunos! No início, as cursistas faziam muita piada, criticavam e riam dos vídeos: queriam uma escola como aquela dos sonhos. Aí comecei a falar pra elas que poderíamos aprender muito a partir daquelas situações representadas, analisar algumas questões e tal... Alguns vídeos chamam a atenção, elas pedem até pra passar duas vezes. [*O que você acha que desperta o interesse delas?*] Eles clareiam alguns pontos, faz uma amarração com os conteúdos, ajudam a entender melhor as coisas e elas acham bom ver o vídeo. É uma linguagem que é mais próxima, que elas identificam melhor. Em outros vídeos acho que não chama a atenção. Elas ficam dispersas... conversam muito, durante a assistência dos mesmos.. Foi necessário dar o espaço pra essas críticas e foi legal, porque os cursistas começaram a "botar pra fora" muitas coisas da realidade delas! Como eu trabalho muito com cinema, uso muitos vídeos, procuro relacioná-los com a pesquisa, articular com os conteúdos, comparar com suas práticas, faço bons roteiros de exploração dos mesmos, com questões problematizadoras a partir do que trazem o roteiro, o cenário, o texto e a atuação dos atores.

C1: Nesse ponto dos vídeos, nossa tutora é muito boa, participa de discussão de filmes lá na Casa da

Cultura...então ela ajuda a gente a pensar coisas que não pensaríamos se não fosse a visão que ela tem das cenas. Acho que ela ajuda a ampliar o nosso olhar e compreender melhor as mensagens que os vídeos passam.

Edu: Eu tenho uma dificuldade tremenda de trabalhar com vídeo, com filmes com os meus os alunos, porque ele exige uma orientação mais detalhada. Mas, faço assim: tento assisti-lo antes do encontro e montar um roteiro preliminar para debates na assistência ao vídeo. Antes, vinham algumas orientações para se trabalhar com ele, as chamadas decupagem, que não vem mais. Mesmo quando vinham, eu sentia necessidade de fazer o meu próprio roteiro para atender o meu planejamento para a atividade coletiva, onde normalmente é projetado o vídeo.

Rui: O vídeo, eu tinha dificuldade, mas melhorei muito. Acho que aprendi a explorá-lo junto com uma colega tutora, que não tinha dificuldades nisso. [*O que você aprendeu com sua colega?*] Eu a convidava para juntarmos as turmas e ela muito me ajudou nesses momentos; estamos muito felizes na troca de "fígurinhas": ela dá um depoimento, explora um aspecto e eu oriento outro; vamos complementando o trabalho... Eu me surpreendi muito, pois por mais que o vídeo fosse interessante - porque às vezes eu o achava maçante por uma série de circunstâncias - as cursistas não se enfronhavam em fazer reflexões sobre aquele momento. A intervenção delas é muito pouca, não sei se pelo horário em que passamos o vídeo - após o almoço, às vezes no final da manhã, antes do almoço - não sei se é isso. Elas conseguem entender o sentido do vídeo. Nesse aspecto não tem problema, embora possa parecer difícil de praticar aquilo que está posto lá, em certos momentos há algum comentário, alguns cochichos para perceber... No geral eles [produtores dos vídeos] têm sido felizes sobre o que trazem, para propiciar a reflexão... Então acho que a gente fez um bom trabalho. Acham que esses estão funcionando muito bem como um complemento formativo importante no curso. Percebem assim a sua atuação no desempenho desta função:

Nota-se que alguns tutores desse grupo ressaltaram como positiva a exploração dos vídeos durante os *Encontros Presenciais Mensais* e parece não sentir dificuldades para fazê-lo. Outros, explicam que encontram algumas dificuldades para fazer os questionamentos necessários, mas mesmo assim não desistem de explorá-los. De qualquer forma, Ada, Edu e Rui entenderam que os momentos de assistência aos vídeos funcionaram bem nas reuniões presenciais e como um complemento didático e formativo interessante no curso.

Ada relacionou a sua facilidade nesta função com alguns fatores: por saber "*fazer muito bem*", por gostar e ter prazer de fazer e por ter experiências anteriores e constantes com a exploração de filmes e vídeos na sala de aula presencial. Nesse sentido, Dewey (1989) nos ajuda a entender que além da importância dada aos conhecimentos, experiências e práticas construídas ao longo da formação docente, a formação e a reflexão constituem-se em processos que envolvem e implicam a intuição, a emoção e a paixão pelo que se faz. Para o autor, esses sentimentos não podem ser ensinados aos professores; sobretudo o entusiasmo para desempenhar as próprias funções.

Assim, ultrapassando a solução lógica e racional de possíveis problemas naquele contexto, Ada entendeu que incentivava as cursistas a refletir e a aprender "*a partir das situações representadas*" nos vídeos. Ou seja, deu espaços para que os cursistas criticassem e falassem da própria realidade no ensino fundamental. Promover a relação e a articulação dos vídeos, com as vivências, os conteúdos e as práticas dos estudantes. Aproveitou os roteiros de discussão do vídeo com os elementos da pesquisas, transformando-os em "*questões problematizadoras*". Explorou o cenário, o texto e a atuação dos atores de modo a favorecer

que os cursistas fizessem a reflexão sobre a prática a partir da representação feita pelos atores ou conteúdos das cenas filmadas. Por meio de uma ação reflexiva e com o desejo ativo de analisar diversos aspectos de uma questão, Ada pareceu atentar para fatos apresentados em várias fontes e as transformou em alternativas didáticas, em análise crítica dos significados da cultura escolar, dos fundamentos educacionais explicitados nas representações expressas nos vídeos.

Edu e Rui, mesmo com dificuldades buscaram solucioná-las, cada um do seu modo. Edu, por assistir o vídeo antes do encontro presencial, elaborava um roteiro e integrava-o ao planejamento do dia. Rui preocupado com suas dificuldades de exploração do vídeo e, com o pouco envolvimento de suas cursistas, procurou a ajuda de uma colega experiente. Alega que aprendeu com ela, trocou informações e procedimentos de exploração dos vídeos que ajudaram seus cursistas a fazer reflexões e "*entender o sentido do vídeo*". Cuidou inclusive, de escolher o melhor horário para se passar o vídeo para favorecer a intervenção e a participação da turma. Entendeu a importância da mediação pedagógica e das atitudes do tutor para estimular a participação dos cursistas, mesmo diante de um vídeo considerado interessante pelos cursistas.

A análise dos fragmentos indicou que na representação de Ada, Edu e Rui, cada um a seu modo, conseguiu fazer uma exploração, dinâmica, interdisciplinar e participativa dos vídeos. Essa que não se resume somente à assistência passiva de tutores e cursistas, à simples apreciação de imagens ou a leitura empobrecida e enviesada de uma situação pedagógica. Contemplaram detalhes, interagiram e estimularam reflexões acerca de pontos importantes, que poderiam se tornar significativos. Ajudaram a turma a superar possíveis dificuldades explicitadas em sua prática pedagógica ou nas atividades autoinstrucionais. Deste modo, parece que conseguiram criar novas alternativas didáticas e tecnológicas para os seus cursistas, como sugerem Harasim et al (2005, p.50).

Interessante analisar também, os comentários de Ada e Rui acerca da importância e dos cuidados com a produção e interatividade dos vídeos. Ambos enfatizaram que alguns vídeos eram maçantes, não chamavam a atenção das cursistas que "*ficam dispersas... conversam muito*", segundo Rui. Outros, ao contrário, são vídeos que "*chamam a atenção*" das cursistas, são "*interessantes*", "*propicia a reflexão*". Ada entendeu que os vídeos do segundo o grupo são aqueles que apresentam as seguintes características: clareiam alguns pontos conceituais e teóricos, faz a amarração entre os conteúdos estudados e a prática docente, ajudam a entender as situações escolares, que seja bem produzido, com linguagem próxima, dialógica, identificada pelas cursistas como clara e melhor para a sua compreensão.

A análise das atividades de *apresentação e exploração dos vídeos* explicitam a importância do recurso tecnológico utilizado - no caso em foco, o vídeo - de possibilitar a ação recíproca e conjunta entre os interagentes. Tais recursos tecnológicos precisavam ser usados para unir os participantes e favorecer a comunicação, a interação, o diálogo didático e a participação entre os envolvidos mediatizados pela tecnologia. Do contrário, o vídeo (ou outra TIC) aparece apenas como uma inovação, mas não promove a interatividade e a interação esperadas e, por conseguinte, não amplia a relação tutor-cursista-conteúdos-vídeo e a prática pedagógica, como lembram Primo e Cassol (2004), Lévy (1999). A análise explicita ainda, a importância do papel do tutor para fazer a mediação tecno-pedagógica por meio da ação reflexiva. Ou seja, de tentar - independente da qualidade da mídia adotada - analisar os diversos aspectos de uma questão ou mensagens veiculadas trazidas pelo vídeo transformando-as em alternativas didáticas, em análise crítica dos significados que trazem.

O eixo de análise *O uso das TICs* indica a necessidade de tutores, coordenadores geral e local, de pensar nas potencialidades e possibilidades de recursos técnicos, institucionais, condições de utilização, material de apoio para o ambiente de formação de professores. Nesse caso, pensar em um plano específico para a formação de professores, de tutores e de cursistas que articula a EaD virtual e semipresencial, a execução de um projeto pedagógico, discutido e concebido coletivamente por coordenadores e tutores, para a operacionalização de tal propósito.

De outro lado, a análise indica a necessidade de se superar o desafio dos próprios tutores e cursistas participantes do *Veredas*, em relação ao uso e adequação das TIC às suas necessidades pessoais e profissionais no curso. Cabe-lhes buscar adotá-los com autodeterminação, autonomia e vontade de ultrapassar os próprios limites em relação aos recursos tecnológicos digitais e virtuais para promoverem a interação, o diálogo didático e a participação e na EaD. Ainda, conforme sugere Almeida (2005), a disponibilidade e a flexibilidade dos formadores para adotar a comunicação síncrona e assíncrona entre eles e seus cursistas, com vistas a diminuir a distância geográfica entre eles e seus pares, mediar a construção de conhecimentos dos cursistas, estimular o pensamento crítico-reflexivo, a interação e a colaboração entre ambos na solução de desafios educacionais e da aprendizagem.

6.2.6 - A orientação e avaliação das provas e CAU

A avaliação formal e somativa do desempenho e da aprendizagem dos cursistas é realizada no *Veredas* por meio de dois instrumentos avaliativos: um deles é aplicado ao final

de cada módulo sob a forma a *Prova Semestral* e o outro é o *Caderno de Avaliação da Unidade - CAU* que os cursistas entregam no final de cada unidade.

Ada, Edu, Lea, Mel, Rui e todos os cursistas entrevistados foram unânimes ao afirmar que se pudessem, mudariam tais instrumentos cumulativos de avaliação da aprendizagem dos cursistas do *Veredas*. Nesse sentido, em particular, as críticas dos entrevistados são fortes e recaem no *Caderno de Avaliação da Unidade - CAU* e na a prova semestral presencial. Todas as opiniões e atitudes dos entrevistados são contrárias a estes instrumentos avaliativos. Criticam alguns aspectos tais como:

Ada: A prova é no estilo "marcar x", assinalar "falso/verdadeiro", "correta/incorrecta", de completar a frase... tudo com muita "decoreba", até algumas questões abertas são assim... o ganho pedagógico não é grande não. Acho que muito disso, é porque no *Veredas*, o autor da prova parece ser outra pessoa, diferente do autor dos textos dos Guias, o que piora a situação... Aí tem a ver também, com a concepção de educação e da própria formação pessoal e profissional do autor tanto da prova como dos textos, ao elaborá-los.

Edu: O tipo de questão a ser respondida na avaliação da prova e do CAU é lamentável, questionável. Muitas vezes são confusas, geram interpretação diversificada em relação aos textos que foram trabalhados. Então, o tipo de questão da prova e CAU e o próprio modelo de avaliação, precisam ser repensados no *Veredas*. Os testes que são feitos, não atendem e não consideram as questões que são debatidas nos Guias, nos vídeos. São questões memorísticas, conteudistas, a prova é controladora, tem que ser presencial; esse modelo não combina com as propostas dos Guias, do projeto pedagógico, nem com as diretrizes lá estabelecidas.

Lea: Ah, esses caderninhos [CAU] são muito pobres, maçantes, mecânicos e não ajudam a fixar conteúdo nenhum; é igualzinho às questões da prova! Tem muito de marcar "x", que não dá certo. Dão ênfase ao erro, as questões priorizam o que está errado em detrimento do que está certo. Os cursistas já têm muita dificuldade de compreensão, têm problemas seríssimos com interpretação de texto. "Dançam feio" nas provas e são questões que não ajudam em nada na aprendizagem dos conteúdos.

Mel: Algumas são questões que até a gente que tem um pouco mais de conhecimento, às vezes tem dificuldade para responder. Outras não acrescentam nada, pois ficam na cobrança de detalhes insignificantes dos conteúdos.

Rui: As proposições do CAU e das provas são mal elaboradas, conteudistas; em algumas disciplinas, as questões valorizam apenas "detalhezinhos" da matéria, que não "medem" conhecimento algum.

C1: Aquela prova do final do módulo? Aquilo é avaliação? Aquilo lá é uma coisa... é um terror! É completamente incoerente com a proposta pedagógica do *Veredas*! Nós estamos sendo orientadas para ser um tipo de profissional progressista, humanista, construtivista e isso é o que nós queremos desenvolver com o nosso aluno. Quando chegamos lá na prova do *Veredas*, o que nos é cobrado? O tradicional... é a nota, é o trabalho, é a data que não pode ser modificada, não pode isso, não pode aquilo, tem que ser como a Secretaria mandou...

C2: ...Isso faz a gente sentir que o que estão ensinando não funciona! Porque está tudo incoerente com o que fazem... o que está acontecendo? É só fachada... aparência...

C3: Aqueles caderninhos de atividades (CAU) são muito mal formulados e as provas também. Eu acho difícil demais pra a gente, porque você tem que usar 4 livros para fazer aquela avaliação e não tem como não ficar nervosa. Eles cobram muita memorização.

Nota-se pelos comentários dos tutores e cursistas nos trechos recortados, que eles não criticam propriamente a presença dos instrumentos prova semestral e CAU no processo avaliativo do curso. Questionam sim, o tipo de elaboração das proposições dos exercícios, que dificultam a compreensão dos cursistas; as incoerências entre a abordagem pedagógica e curricular da proposta do *Veredas*; o tipo de questão e de elaboração de exercícios propostos nestes instrumentos: testes de múltipla escolha, questões de completar e até algumas abertas,

formuladas com base em concepções tradicionais de avaliação, considerados pelos tutores como "*lamentável, questionável*", "*muito pobres, maçantes, mecânicos e não ajudam a fixar conteúdo nenhum*". Ada toca em duas questões importantes: a primeira, referente à autoria de textos e de provas por diferentes profissionais, entendendo que isso "*piora a situação*" avaliativa e reduz as possibilidades de ganho pedagógico em tal processo. Na segunda, a tutora relaciona a formação pessoal e profissional de autores dos Guias de Estudo e dos instrumentos avaliativos, com a abordagem educacional adotada, como sendo essenciais para uma avaliação tradicional e quantitativista ou então, numa perspectiva formativa, diagnóstica e contínua como alertam Palloff e Pratt (2002).

A análise dos fragmentos apresentados indica que os tutores e cursistas parece dar preferência para provas, CAU e demais avaliações numa abordagem formativa, contínua e diagnóstica. Sobretudo, por meio de atividades diversificadas e significativas, que dão base para verificar a eficiência do processo, contemplar a experiência, o aprendizado, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento dos cursistas, na formação de professores. Também, indica que a percepção dos tutores é de que os autores das provas e do CAU, deixaram de contemplar aspectos do sistema avaliativo, considerados importantes no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, tais como: explicitar claramente as questões, os critérios avaliativos das mesmas, diversificar os exercícios, descentrá-los da aferição de conteúdos, do saber e/ou não-saber e considerar as condições contextuais dos envolvidos no processo de avaliação, como esclarecem Sartori e Roesler (2005, p.96). Tudo isso, parece ser contrário ao que vem ocorrendo nas provas e CAU do *Veredas*. Nessas ferramentas avaliativas, as atividades nem sempre são pertinentes e coerentes com a construção de conhecimentos e seus resultados acabam por influenciar e até mesmo prejudicar a avaliação do desempenho e a pontuação atribuída aos cursistas.

Nas representações dos tutores, prova e CAU nos moldes atuais pouco contemplam os objetivos de uma ação transformadora, num processo de aprendizagem significativa e reflexiva. Percebem que esse tipo de avaliação é desvinculada de algumas atividades de ensino, da concepção do curso, da matriz curricular e da proposta pedagógica do *Veredas*, além de serem instrumentos avaliativos associados ao controle, que se exerce na presencialidade da turma. Assim, os entrevistados entendem que deixam de contemplar na avaliação, a possibilidade de estabelecimento de diálogo com o conteúdo, a reflexão, a investigação e a autoavaliação no processo educativo. Sobretudo, a construção de conhecimentos a partir dos estudos do material didático, da atuação tutorial auxiliando na articulação teoria-prática, das discussões entre os alunos, que precisam ser contempladas

numa abordagem formativa, construtiva e significativa de avaliação.

Todos os tutores entendem que as provas e cadernos de exploração de atividades do Guia de Estudo, poderiam ser elaborados com questões significativas, reflexivas, diferentes das formulações tradicionais que são feitas, conforme indicam os recortes de fala de dois entrevistados:

Edu: Nossa! Todos os tutores e cursistas reclamam de todos estes instrumentos! Já tive a oportunidade de fazer cursos de formação na área de elaboração de testes. Eu já trabalhei muito com a elaboração de provas para concurso público, para o município, para outras prefeituras e fui adquirindo experiências na elaboração dessas questões. Desde a primeira avaliação que aconteceu, houve muito questionamento sobre os exercícios tradicionais em reunião entre tutores e coordenadores da AFOR local. Encaminhamos juntamente com a coordenação daqui, um documento para a SEE-MG, com um conjunto de sugestões, observações, questionamentos para uma avaliação formativa, contínua na prova e no CAU; outras AFOR também fizeram o mesmo. De certa forma, está havendo uma pequena modificação na avaliação, mas, ainda não atente aos objetivos da proposta do *Veredas*. Acho que isso em parte, é culpa da exigência do MEC de tais provas presenciais, com controle total desse momento ali...

Lea: Então eu colocaria mais questões que o cursista tivesse que se colocar diante da situação: a elaboração de portfólios, escrever com as próprias palavras, criar alguma coisa ali, propor uma nova situação, elaborar um texto, mesmo que fosse pequenininho, para ver se há ou não um avanço do cursista, algum tipo de riqueza além do próprio CAU e provas. As avaliações do memorial, da prática orientada e da monografia, são diferentes, pois nem sempre traduzem a amplitude do desenvolvimento do cursista no curso.

C1: Eu acho que deveria ser assim: uma prova bimestral, depois de ler os dois primeiros livros; depois lemos os outros dois e fazemos outra prova deles. Mas com outros tipos de questão e não da forma como é. Questões inteligentes, que exploram o raciocínio, nossa prática, a reflexão sobre situações de ensino, etc.

Além de reclamações e críticas acerca das questões da prova e do CAU, houve uma mobilização entre tutores e coordenadores locais, que resultou no envio de um documento com questionamentos, sugestões de exercícios para que se elaborasse uma prova e CAU na abordagem formativa e reflexiva. Edu traz à tona, a exigência do MEC de que cursos em EaD sejam obrigados a promover avaliações presenciais. Essa questão foi levantada também por S.Oliveira (2007) e outros, como indesejável para efetivar a autonomia do professor-tutor e na definição de objetivos, instrumentos, critérios e procedimentos avaliativos. Também, tal imposição é considerada pela autora, como contrária à ação educativa, desagradável por pressupor uma relação de desconfiança entre tutores-cursistas-AFOR.

Conforme se vê no fragmento de fala de Lea, as sugestões enviadas para a coordenação geral foram na direção a uma avaliação que visasse as habilidades dos cursistas a partir da própria escrita, da interpretação e da compreensão de textos. Além da articulação de novas situações, de registro e arquivo da trajetória no ensino-aprendizagem, como no portfólio, que acredita poder ultrapassar as reduzidas e precárias questões da prova e do CAU. A análise destes trechos parece indicar que os tutores sentiram necessidade de provas e CAU que possibilitassem aos cursistas, contemplar as anotações pessoais, experiências de estudo e da prática, conexões com temas e representações visuais, como aponta Fernando Hernández

(2000) na elaboração do portfólio. Também, para que o cursista pudesse argumentar, analisar, refletir, redigir, compor, interagir, com vistas à construção de conhecimentos significativos, como sugere Kenski et al (2006, p.80) em uma avaliação formativa e significativamente aprendizagem..

Outra dificuldade citada por todos os tutores entrevistados refere-se às correções dos diversos componentes curriculares do CAU e provas, conforme exemplificado por um dos tutores e algumas cursistas:

Rui: Um grande problema para nós tutores é fazer a correção das questões que envolvem conteúdos que não são de nosso domínio. Posso citar inúmeros exemplos em que isso ocorreu: Psicologia, Estrutura e Funcionamento da Educação Escolar - a legislação, nas ciências, Matemática, etc. Eu tive muitas dúvidas, fiquei intrigado e tive dificuldade para corrigir as questões desses conteúdos. Por outro lado, também não fiquei brigando com as respostas do gabarito, não. Tem muitas polêmicas principalmente na correção das questões abertas, discursivas, embora tenha a orientação padrão e a chave de correção que devem ser seguidas pelo tutor. Mas, em muitos casos, não temos como corrigir e aceitar o que o aluno escreveu, porque não sabemos se está certo ou errado e ficamos inseguros com a resposta do gabarito. Eu tento considerar com mais flexibilidade, não seguir tão à risca, mas tem algumas questões que não temos saída... Para corrigi-la você tem que conhecer o conteúdo E aí? O cursista infelizmente fica prejudicado na nota. Então, assim como os alunos ficam inseguros, às vezes nós também... Se eu tenho dúvidas, não concordo com alguma resposta, consulto os Guias de Estudos e/ou tutores de referência; em muitos casos até concluímos que o gabarito realmente está errado. No entanto, só podemos mudá-lo se os resultados da Chave de Correção forem divulgados pelos coordenadores gerais do curso e isso às vezes eles não fazem, por motivos que desconhecemos. De novo, os cursistas acabam com prejuízos em sua nota... Aí as cursistas ficam umas "feras", brigam comigo, querem me obrigar a dar a pontuação da questão e eu não consigo atendê-las. Prejudica nosso relacionamento porque nós tutores não temos autonomia para fazer esse tipo de alteração nas avaliações dos cursistas.

C1: Olha, vou te contar... Tem uma chave de correção lá... [risos] que não tem que ser aquilo daquele jeito! Uma resposta que você escreve, que você entende que é aquilo e a chave de correção está diferente... não se "arreda o pé"...tem que ser aquilo!

C2: Até uma questão de marcar X, que parece que fica tão clara a resposta, por exemplo, uma que é verdadeira e vem na chave de correção que ela é falsa, dá para você entender que deveria marcar a verdadeira, independente do gabarito ou corrigir a chave. Não! Prevalece a chave, com a resposta errada. E o pior é que tira nota da gente, e continuamos com a dúvida, é falsa ou verdadeira? E a tutora não sabe qual é a resposta e nem sabe explicá-la! É um contra-senso: a proposta do curso é toda construtivista, sócio-interacionista; a avaliação e a tutora é totalmente tradicional! A primeira prova que eu fiz, errei uma parte da questão, ela deu zero e escreveu redondinho Z E R O!

C3: E a gente não pode nem discutir, reclamar, pois ela apela. Não podemos fazer isso com nossos alunos, porque achamos errado, inadequado. A proposta do *Veredas* é essa? Não, não é! Mas a da tutora e da avaliação é...Fazíamos o CAU em grupo, trocávamos idéias... Aí a tutora dizia que nossas respostas eram parecidas e não aceitou os exercícios. Passamos a responder o caderno sozinhas, porque as respostas tinham que estar totalmente diferentes da colega, não podia ter uma palavra parecida. Só perdemos com isso porque aquela troca de idéias que fazíamos, tivemos que deixar de lado.

Nota-se que na percepção de Rui [que representa também a dos demais colegas] a falta de domínio dos *componentes curriculares* é um grande problema na correção do CAU e da prova. Para as cursistas, além deste fator, acusam e reclamam da concepção tradicional que fundamenta os instrumentos somativos - prova e CAU e a prática da tutora. Até certo ponto, Rui percebe que a correção errada ou a falta de conhecimento de determinado assunto e questão acaba por prejudicar o seu relacionamento e a confiança de suas cursistas no processo

ensino-aprendizagem, além de interferir no resultado final da avaliação e da nota das estudantes. Mesmo consciente(s) de que o gabarito esteja errado, acaba prevalecendo na avaliação deste tutor, as respostas e correções divulgadas nos gabaritos do CAU e prova.

Nesse caso Palloff e Pratt (2002), alertam que corre-se o risco de "cometer grandes injustiças e cristalizar a percepção" do cursista em relação ao seu nível de aprendizagem, de autonomia, de interação e de motivação no processo educativo. Na mesma direção, Kenski et al (2006, p. 80) esclarecem que por necessário que seja tal modelo de avaliação somativa, materializada em provas e/ou exercícios tradicionais normalmente com questões fechadas, memorísticas e reprodutivistas, apenas possuem o "efeito de congelamento" e de estacionamento do estudante numa classificação que desconsidera todo o processo avaliativo e construtivo do estudante.

A análise da fala de Rui no trecho recortado mostra também, a insegurança do tutor e ao mesmo tempo, a sua falta de autonomia nessa dimensão da avaliação percebida em duas situações: a primeira, no sentido do tutor que tem clareza de um situação inadequada de avaliação, mas que não conseguiu decidir-se por uma atitude que fosse mais justa e correta para com seus cursistas. A segunda, no sentido da tão desejada autonomia do professor-tutor, a que se refere S. Oliveira (2007), para definir os objetivos de ensino, os procedimentos e recursos pedagógicos para alcançá-los, assim como a avaliação necessária para os componentes curriculares e sua turma de cursistas. Tudo indica que nas circunstâncias citadas, o tutor não conseguiu assumir e adotar uma prática avaliativa que não predominasse a nota e seus balizadores - nesse caso, os resultados apurados nas provas e nos cadernos de exercício.

Percebe-se também, no discurso do tutor como avaliador da aprendizagem de seus cursistas, que ao tentar flexibilizar as cobranças nas correções, do CAU e da prova, ele mostra um comportamento muito mais condescendente com o cursista, do que uma ação pedagógica adequada para aquelas situações avaliativas. Mesmo assim, o tutor não consegue se desvencilhar do controle centralizador da avaliação quantitativa determinada pela sistemática do curso e da coordenação geral, avaliação essa, que vem sendo criticada por Kenski (2006), Palloff e Pratt (2004, 2002) por ser considerada tão precária. De qualquer maneira, o depoimento de Rui denuncia a impossibilidade de se construir instrumentos avaliativos com respostas únicas, padronizadas, cumulativas, que consigam atender de modo adequado, as demandas e realidades de centenas de alunos, sem considerar os processos de aprendizagem de conteúdos, em determinada circunstância.

Em relação ao processo de recuperação de desempenho insuficiente na avaliação da aprendizagem, a previsão é de que os cursistas recebessem um atendimento especial, com

apoio à aprendizagem, conforme estabelecido no Guia Geral do estudante (2002, p.47). Os entrevistados explicam que todos eles tiveram alguns alunos que passaram pela recuperação em diferentes componentes curriculares. Para os tutores, a recuperação vem consistindo numa outra prova que abrange as competências e produtos cognitivos ligados aos mesmos conteúdos dos vários componentes curriculares. A percepção dos entrevistados é coincidente com a de Rui: "*se o cursista não consegue a pontuação necessária, outras oportunidades lhes são dadas até que consiga ser aprovado*". Esta percepção parece contribuir para que tutores e cursistas percebam que mesmo sendo avaliados por meio de provas, até certo ponto, torna-se difícil a reprovação do cursista, uma vez que esse tem várias chances para fazer outras provas de recuperação no curso.

Ada, Edu, Lea, Mel e Rui responderam que não fazem nenhuma orientação específica ou exercícios extras para a preparação do cursista para o processo de recuperação. Assim, cabe ao estudante, estudar novamente sozinho os mesmos Guias de Estudos já vistos ao longo do semestre para fazerem nova prova de recuperação do desempenho. A percepção dos tutores é semelhante à de Ada: "*não há reforço, nem recuperação de nada. O objetivo é que o cursista obtenha a nota para ser aprovado; mesmo porque não há tempo suficiente para elaborar e efetivar um trabalho com o cursista para ajudá-lo a aprender o conteúdo*". O que os tutores indicam é que em sua opinião, não há possibilidades reais de manter a essência do trabalho pedagógico proposta para o curso no tempo que lhe é destinado para operacionalizá-lo. Parece que isto acaba impelindo os tutores a se acomodarem e a não concretizarem nenhum apoio ou atendimento ao cursista para a sua recuperação, atitude esta, avessa aos princípios pedagógicos de avaliação do curso.

A análise do eixo *A orientação e correção das provas de avaliação e CAU* indica que na representação dos tutores, o uso destes instrumentos avaliativos, deixou a desejar quanto à criação de oportunidades de se implementar atividades reflexivas, colaborativas, interativas, transformadoras e formativas na formação superior de professores em EaD.

6.2.7 - A orientação e avaliação das atividades de planejamento e estágio supervisionado

Questionados acerca de sua percepção do *Planejamento Preliminar das Aulas das Cursistas* e do *Estágio* assim como de sua atuação e avaliação da aprendizagem nestes encontros presenciais, os entrevistados responderam:

Ada: Pra ser sincera, no início, eu não entendi e não valorizei esses momentos de *planejamento preliminar* e de *estágio supervisionado*. Eu pensava assim: "Ah, isso aqui não vou fazer; elas já planejam aula... já sabem fazer e é mecânica a elaboração de objetivos, conteúdos, avaliação, etc". Eu achava que não era fazendo aquilo ali no encontro presencial, que eu ia "mexer" com elas. Deixei na lateral... No começo, eu me cobrava realizar o *planejamento preliminar* e ficava em pânico... Como eu devia conduzir a elaboração de planos? Eu

não sabia o que e como dar aula para crianças pequenas no Ensino fundamental! Orientar o quê? Como orientar uma coisa que eu não tinha formação para fazê-lo? Não era melhor um pedagogo assumir aquela parte? Era muita angústia! O *Veredas* esperava a interdisciplinaridade de conteúdos, pelos cursistas com seus alunos. Mas, veja, se a própria tutora sente dificuldade para trabalhar interdisciplinarmente, fica difícil orientar esse momento! Durante um tempo eu fiz assim: comentava por alto essa questão do *planejamento preliminar* de aula, mas não fazia o exercício de planejar a aula; isso, uma vez a cada três reuniões, as outras duas não. Aí, fui estudando, conversando com colegas mais experientes e consegui melhorar nessa atuação.

Edu: Os momentos de *Planejamento Preliminar* das aulas das cursistas e do *Estágio Supervisionado* são muito importantes porque os cursistas, embora trabalhem com planejamento de aula a vida toda, têm muitas dificuldades para planejar, de pensar, o que querem alcançar com o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido. Não em termos de recursos, mas das intenções, do alcance do trabalho. Como tenho muita facilidade e experiência na docência e supervisão educacional, não tive e não tenho dificuldades com estes componentes. Eu tento priorizar o *planejamento preliminar*, esclarecer quais são as intenções que se tem com o trabalho, qual é o benefício dele para o aluno em termos de aprendizagem, de formação. E é um momento muito importante. No estágio, me envolvo muito com os alunos, dou parte da aula, para mostrar a elas que é possível fazer o que está no Guia de Estudos. Às vezes a gente fala para as pessoas fazerem isso ou aquilo, que é o ideal, o indicado; elas não têm aquela experiência e a coisa não dá certo. Então, quando vou acompanhar a prática pedagógica, procuro desenvolver alguma atividade para elas verem que é possível e como que é positivo o resultado. Eu me considero ótimo nessa atividade porque eu gosto de dar aulas e sei fazer isso.

Rui: Isso foi uma das coisas que não ficou bem compreendido tanto por mim quanto por outros tutores e cursistas. No início do *Veredas*, como eu não me sentia preparado para fazer esse tipo de orientação de *Planejamento* e de *Estágio*. Eu procurei seguir à risca as orientações dos Guias de Estudo, com medo de errar. Não deu certo e passei a deixar de fazer o *planejamento preliminar*, porque eu percebia que não estava ajudando muito os cursistas.

C1: Teve muita embromação com o tal *Planejamento*. Ninguém sabia direito o que era pra fazer, nem os tutores e aí, ninguém fazia o tal plano nos encontros presenciais. A Lea não tinha conhecimento e preparo para fazer a orientação de como se faz um planejamento de aula. Deixou isso bem claro para nós. Depois é que a tutora foi mudando de idéia e nós fomos entendendo porque tínhamos que fazer como orientavam os Guias. Vimos que ele era bem diferente daquele que estávamos acostumadas a fazer...

C2: ...Só que não adiantou muito porque a nossa tutora vinha, pegava o nosso plano lá, preenchia um papel que a gente não via, não discutia, não fazia um *feedback*, não dizia se ficou bom ou se ficou ruim; a gente nunca sabe... Então o que está previsto para se fazer nesta supervisão do estágio? A nossa tutora e outros têm conhecimento para fazer essa supervisão? Não, não têm. Foi por isso que não aconteceu...

Ada e Rui assumem que nos primeiros módulos do curso, não compreenderam e não valorizaram o *Planejamento Preliminar das Aulas*, nem o *Estágio* orientado. Pensavam que pelo fato dos cursistas serem professores das séries iniciais do ensino fundamental, eles já dominavam a elaboração de planejamento para suas aulas e por isso deixaram de realizá-lo temporariamente. Ambos explicam que ficaram assustados e angustiados por não saber conduzir e orientar as atividades do *Planejamento Preliminar* e do *Estágio* dos cursistas. Em particular, Ada ressalta as dificuldades de promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. Entende que posteriormente, por meio dos próprios estudos e com a ajuda de colegas mais experientes, que conseguiu melhorar sua atuação nessa atividade de orientação dos planejamentos dos cursistas.

As cursistas percebem que inicialmente sua tutora Lea não conseguia atender os objetivos do planejamento e do estágio; acham que a tutora não tinha conhecimentos para orientá-las e por isso não concretizavam a elaboração do plano preliminar de aulas. Reclamam

que Lea não fazia comentários, não dava retorno de pontos positivos ou negativos na avaliação do trabalho elaborado. Nesse caso, os tutores Ada, Lea e Rui deixaram de promover em cada um desses momentos presenciais, atividades individuais e coletivas com diferentes níveis de reflexão sobre os pontos importantes que envolvem o planejamento e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na prática do cursista. Por exemplo, sugerem Prado e Almeida (2003, p.204), os tutores poderiam observar competências conceituais, a capacidade de análise, de depuração e reconstrução do conhecimento prático e teórico, as atitudes de parceria, reflexão e colaboração entre os cursistas. Além disso, deixaram de articular estratégias que pudessem favorecer o processo de reflexão e de compreensão do papel de cada um enquanto profissional professor que atua como formador de cidadãos no contexto das escolas mineiras.

Edu alega que não teve dificuldades de fazer as orientações do planejamento e nem de fazer a supervisão e orientação do *Estágio* das cursistas. Esse tutor identificou que os cursistas têm dificuldades de "*planejar, de pensar, o que querem alcançar com o trabalho pedagógico*" em suas aulas, embora façam diariamente o planejamento de seu trabalho. Edu ressalta suas experiências profissionais e entende que o fato de gostar de dar aulas e os conhecimentos construídos na profissão, como pontos básicos e positivos para que tivesse uma ótima atuação e desempenho nessa atribuição. Edu diz que procura priorizar a elaboração do *Planejamento Preliminar* realizado nos *Encontros Presenciais Mensais* como preparação para o *Estágio*. Parece aproveitar a reunião mensal para fazer esclarecimentos sobre os benefícios do planejamento e seus elementos, estimular o cursista a refletir acerca dos seus objetivos de ensino, discute e questiona a com os estudantes, a aplicabilidade dos conteúdos e componentes curriculares do *Veredas* para a aprendizagem dos alunos do Ensino fundamental.

Edu entende que tais reflexões acerca do planejamento das atividades realizadas com seus cursistas são essenciais à aprendizagem e à prática transformadora. Sobretudo, o tutor entende que era reconhecido por seus cursistas como alguém capaz, disposto a ajudá-los, a orientá-los e a contribuir para que compreendessem os conteúdos do curso. Também, auxiliava na articulação dos componentes curriculares em sua prática na sala de aula e, conseqüentemente, parece favorecer que eles aprendessem no processo. A análise de tais atitudes e atuação do tutor indica que por meio de procedimentos didáticos de colaboração, de cooperação, de interação e de envolvimento com os estudantes, Edu consegue exemplificar e mostrar que era possível refletir na ação e sobre a ação, segundo Schön (1987), ensinar, aprender, participar, interagir, dialogar e efetivar uma prática pedagógica diferenciada,

reflexiva e significativa na EaD semipresencial, como sugerem Harasim et al (2005).

Ada, Lea, Rui e algumas cursistas relataram como foram as suas atuações iniciais nos momentos destinados à orientação e avaliação do *Estágio*, concretizado durante as visitas às escolas dos cursistas:

Ada: Eu não dei valor algum a esse estágio supervisionado; eu não via sentido nisso, porque os cursistas já são professores. Na minha área era diferente... Eu não fiz Pedagogia, então de que modo supervisionar, acompanhar e avaliar o planejamento e o estágio? Tive medo de errar e de não dar "conta do recado" porque não tinha competência didática e metodológica para orientar esses trabalhos...Então no início, na visita eu dava nota integral para a prática delas. Senti que estavam com muito medo da minha presença. Para tirar esse medo delas, eu pensei que ia dar 100, porque eu não estava lá pra policiar ninguém. Não sei se agi bem...se agi mal...foi meu instinto. Aí o Rui falou: "Você fazendo assim, elas não melhoram, não aprimoram, porque já têm a nota integral". Tem gente que precisa de nota pra isso, outros não... Eu nunca falei individualmente: "Melhore tal coisa..."; "Você é autoritária...". Eu fazia comentários gerais, mas observava que tinham problemas; mas eu não sabia como proceder, entende?

Lea: Só depois que entendi o verdadeiro objetivo do planejamento e do estágio é que resolvi mudar e fazer diferente do que eu fazia. [*O que mudou?*] Eu assistia a uma ou outra aula delas mas não comentava nada. Passei a fazer comentários e dar sugestões de atividades que poderiam trabalhar.

C1: Não, ela assiste uma aula em cada semestre, mas em grupo, não é individualmente, o que para nós seria melhor. Nós cinco nos juntamos, planejamos uma aula envolvendo todos os nossos alunos, vamos para uma determinada sala. Aí a gente desenvolve o trabalho com as crianças e apresenta para ela. Embora não concordamos com essa prática, foi ela quem definiu assim.

C2: Em geral, também a gente fala o que faz na sala com nossos alunos; por exemplo, se trabalhei música *pop* com os meus alunos aí eu comento com ela, explico como eu fiz, o que adotei como metodologia, didática e é só.

C3: Sabemos que o que foi proposto para o estágio não é isso. E também não deveríamos preparar uma aula da forma como preparamos para ela assistir. Seria bom a tutora discutir com a gente a partir das atividades que desenvolvemos no dia-a-dia e não uma situação específica preparada para ela assistir.

C4: Também temos que entender que é difícil para ela fazer uma supervisão porque ela não tem a formação pedagógica para orientar professores de 1 a 4 séries. Eu penso que orientar estagiários na área dela é diferente de nos orientar.

Rui: No início foi ruim, deixei de fazer comentários porque quando eu fazia, as cursistas apelavam e ficavam chateadas... Eu não sabia o que fazer, como fazer, o que dizer... Eu ia até a escola, assistia a aula, dava as notas e pronto. Também, porque eu não me sentia no direito de cobrar nada e nem que tivesse atitudes diferentes das que tinham. Depois fui mudando... Consegui enxergar mais adiante, a importância do estágio, entendi os objetivos e passei a fazer o planejamento. Acho que melhorei a condução dos estágios.

Nesses trechos os tutores esclarecem que enquanto não compreenderam os objetivos, as finalidades e a utilidade daquelas atividades propostas para o planejamento das aulas das cursistas, não acreditaram que poderiam colaborar com a aprendizagem dos estudantes professores neste nível e, sobretudo, fazer uma avaliação coerente com critérios definido para tal. Também, foi preciso compreender que havia necessidade de melhorias e ajustes na elaboração dos planejamentos diários dos cursistas, mesmo sendo esses professores acostumados com tal elaboração. Ainda assim, esses processos precisavam de adequações, tinham muito que mudar na forma de entender, de planejar e de fazer dos cursistas. Só depois desses entendimentos, Ada e Rui conseguiram valorizar as atividades, orientar e avaliar com mais segurança o *Planejamento Preliminar* e o *Estágio* e conseguiram promover mudanças em suas práticas, atitudes e orientação durante estas atividades.

As cursistas reclamam da postura, das atitudes, da forma como Lea conduz o estágio. Referem-se à sua ausência da tutora na escola e parece que não aprovam a metodologia de apresentação de atividades artísticas pelos alunos, sugerida e cobrada na visita e na supervisão do estágio. Preferem que cada cursista fosse visitada e avaliada em sua respectiva sala desenvolvendo atividades de ensino-aprendizagem. A percepção das cursistas é de que Lea não conseguia supervisionar o estágio por falta de formação pedagógica para o Ensino fundamental.

Ada e Rui perceberam que o próprio despreparo para o desempenho daquelas atividades gerou a própria cobrança de conhecimentos e de competências específicas que acreditavam não ter - segundo Ada, aquelas didático-metodológicas para efetivá-las. Isso levou a tutora a achar que um profissional pedagogo seria ideal para fazer a orientação do planejamento das aulas, a supervisão e o acompanhamento do *Estágio*. Ainda, deixou sentimentos de "*medo de errar e de não dar 'conta do recado'*", de não saber "*o que fazer, como fazer, o que dizer...*". Parece que tais inseguranças acabaram por "impor" a Ada e Rui a obrigação de compensar com a alta pontuação na avaliação, a superficialidade das orientações, dos comentários, do tratamento dos conteúdos, da não efetivação da interdisciplinaridade, além da suspensão temporária daquelas atividades.

Posteriormente, os dois entrevistados alegam que foram mudando de idéia. Passaram a dar importância ao *Planejamento Preliminar das Aulas*, assim como ao *Estágio* dos cursistas. Percebem que mudaram também a sua atuação nas orientações e acompanhamento destas atividades:

Ada: A partir das leituras e estudos dos textos didáticos, passei a perceber que aqueles momentos eram importantes para que as cursistas entendessem a nova proposta do *Veredas* - que eu também não havia percebido...[risos]. Ou seja, no *planejamento preliminar* deveriam contemplar um trabalho interdisciplinar com os seus alunos. Passei a questionar as cursistas, por exemplo: quando falavam em fazer um trabalho com folclore... Eu perguntava: "por que fazer folclore? Porque não trabalhar com aspectos da Antropologia, integrados com os demais conteúdos? Isso não é mais interessante? Não tem que ser só folclore..." Nas penúltimas reuniões eu passei a cobrar o planejamento como se elas fossem fazer o projeto de uma pesquisa, pois sou boa nisso: ou seja, partimos de um problema (que seria o objetivo da aula), os conteúdos para atingir os objetivos e achei que surtiu efeito! Outra coisa que faço: passo o vídeo e o discutimos. Aí, vamos pensar o vídeo na sala de aula: como e de que maneira, poderiam usar o conteúdo do vídeo nas aulas? A partir daí, peço para fazerem o exercício proposto no Guia. Quanto à *prática orientada*, eu passei a comentar assim: "A relação de vocês, como é?". Passei a ter mais coragem de falar de algumas dificuldades que vejo que elas têm. Eu não sei avaliar se isso é bom ou não...

C1: Depois que Ada melhorou como supervisora, notamos que melhoramos também a nossa prática. Eu sempre tentava mas não conseguia, porque são muitos anos de prática muito tradicional. Os comentários que ela faz sobre as aulas e nossas atitudes, como fazer as atividades, etc, foram trazendo mais condições pra gente pensar e mudar. Dá um pouco de autonomia pra gente saber até onde ir, de auto-estima, ajuda a tomar iniciativas que estão mais fáceis em função do currículo, do planejamento, em relação à conteúdo, ao curso. Então, o estágio agora eu acho que está trazendo muito pra mim.

Rui: Pelo menos parcialmente, fui conseguindo entender o que o curso queria, o que eu deveria fazer na Atividade Coletiva. Passei a dar o tempo para o planejamento pedagógico das atividades de sala de aula.

Algumas vezes, ficaram coisas a serem feitas a *posteriori*, material a ser elaborado. Tentei ajudá-las a relacionar a prática pedagógica com os pontos teóricos estudados e trazidos pelos conteúdos, pelas metodologias com as vivências delas. Acho que o frutificar disso será mais a longo prazo, inclusive além do tempo de três anos e meio do *Veredas*.

C2: O estágio coordenado pelo nosso tutor ficou bom; ele nos ajuda a ver e a fazer a aula diferente. Ai a gente olha para trás e vê como a gente era, e como é agora. Hoje penso diferente, a minha aula é diferente, não é mais aquela aula maçante. Acho que mudei muito e graças às cobranças e apoio dele. Então o estágio passou a ser muito bom.

Percebe-se no relato dos tutores que a partir das leituras dos Guias didáticos, da reflexão sobre os objetivos do planejamento e do estágio, por meio de seus de esforços pessoais, buscaram num trabalho individual, estudar o material instrucional. Por meio de um trabalho informal em equipe, trocaram idéias e experiências com alguns colegas e se orientaram para aquelas atividades. Os tutores percebem que conseguiram superar muitas de suas fragilidades nas atividades de planejamento e estágio. Avaliam que atualmente, conseguem fazer uma boa orientação e acompanhamento destes trabalhos, o que se confirma nas respostas das cursistas C1 e C2. Essas percebem que a partir da melhoria da prática de seus tutores, do acompanhamento mais efetivo das aulas e do trabalho da cursista, houve mudanças significativas em suas ações docentes, no desenvolvimento da autonomia, auto-estima e tomada de decisões em diversas dimensões.

Por um lado, a análise destes recortes indica que Ada e Rui parece que conseguiram refletir sobre a ação, rever a postura inicial de desvalorização do *planejamento preliminar* e do *Estágio*. Parece que na perspectiva que sugere Schön (2000), fizeram retrospectivas sobre as suas dificuldades com a problemática das orientações naqueles momentos presenciais, reformularam suas opiniões e puderam intervir na atividade proposta e no contexto educacional. Isso favoreceu a Ada e Rui a encontrarem um significado para fazerem a exploração do planejamento com seus cursistas, ressaltando os objetivos do planejamento das aulas e a articulação dos conteúdos estudados e de suas práticas. Ada explorou suas habilidades de pesquisa, de reflexão dos vídeos como recursos pedagógicos criativos, tornando-os significativos para o planejamento dos estudantes professores. Também esses foram recursos pedagógicos para ajudar os cursistas a entender, a relacionar e refletir sobre os conteúdos das unidades do curso e assim, analisá-los, fazer adequações dos mesmos e, possíveis aplicações em suas salas de aula. Os tutores procuraram favorecer um ambiente interativo, colaborativo e de partilha, como facilitadores e orientadores daquelas atividades, como orientam Palloff e Pratt (2002, p. 28).

O cenário confirma as questões e discussões sobre as reais possibilidades de trabalho dos tutores e denota falha institucional na qualificação e formação dos mesmos para fazer a orientação das atividades de estágio. Sobretudo, indica a omissão da AFOR na

orientação e acompanhamento dos trabalhos dos tutores, falha essa em não disponibilizar profissionais especialistas e formação em serviço, que pudessem dar-lhes o apoio e o suporte necessários para a atuação nestas funções de acompanhamento, avaliação e *A orientação das atividades de planejamento e estágio supervisionado no Veredas*.

6.2.8 - A orientação e a avaliação da monografia e memorial

Q Ada, Edu, Lea, Mel e Rui esclarecem inicialmente em suas entrevistas que dominam bastante os conhecimentos teóricos, práticos, metodológicos e científicos que envolvem um trabalho acadêmico e de pesquisa, como por exemplo, os da *monografia* e do *memorial*. Explicam que ao contrário da realidade de muitos outros colegas tutores do *Veredas*, eles têm contatos constantes com pesquisadores, participam de grupos de estudos e de pesquisas em suas áreas específicas. Dizem que a pesquisa é uma atividade comum e rotineira em suas funções acadêmicas e áreas específicas na educação presencial. Todos alegam que estão acostumados a divulgar os relatórios de suas investigações por meio de palestras, de comunicações orais e escritas em eventos nacionais e internacionais. Publicam seus artigos científicos, com resultados de seus estudos em anais de congressos, revistas e periódicos diversos impressos e *on-line*. Quanto ao *memorial*, somente Edu passou pela experiência da elaboração do seu. Os demais tutores dizem que não fizeram os seus, embora afirmam que dominam bem a estrutura de elaboração deste tipo de trabalho.

Questionados se adotam ou não a metodologia da pesquisa-ação em suas práticas educativas na formação de professores, os entrevistados respondem que não. Nenhum deles tem o hábito de trabalhar com este tipo de pesquisa, nem na tutoria e/ou na educação presencial. Tal pergunta foi feita aos entrevistados, a partir da consideração de que a pesquisa-ação é teorizada por Elliott (2000), Stenhouse (1998), Zeichner (1993) e outros, como sendo o recurso principal de formação e de desenvolvimento profissional docente, essencial para que o professor de qualquer modalidade educativa possa compreender e transformar a própria prática.

É possível perceber pelos comentários e respostas iniciais dos entrevistados, que eles são bem qualificados quanto ao domínio de conhecimentos competências metodológicas, científicas, e pedagógicas que envolvem a pesquisa. Tais saberes também foram identificados por Blum (2004, p. 147) como um dos elementos fundamentais na prática do professor-tutor pesquisador e reflexivo em EaD. Juntamente com a autonomia, a articulação teoria-prática, o trabalho colaborativo e interativo, entre outros, são elementos que contribuem para que o tutor

possa desempenhar com eficiência a mediação pedagógica, a orientação e a avaliação formativa da *monografia*, do *memorial* e a construção de conhecimentos na tutoria.

Questionados acerca de suas funções, atuação e prática na avaliação formativa e reflexiva da *monografia* e do *memorial* ao longo do *Veredas*, bem como da percepção que tinham do processo de elaboração destes trabalhos acadêmicos os entrevistados responderam:

Ada: Acho-os importantes, mas tenho dúvidas se estes trabalhos são mesmo fundamentais na formação de nossos cursistas. Não houve por parte de meus cursistas a compreensão devida sobre esses componentes formativos. [*E você, o que pensa sobre isso?*] Para nós tutores, mesmo com um ou outro encontro, palestra, discussões casuais propiciados pela coordenação local, como suporte para esses trabalhos, está tudo muito difícil de orientar e de fazer acontecer estes trabalhos. No *Veredas*, a orientação da *monografia*, depois do domínio dos componentes curriculares, tem sido um grande peso, o maior desafio para todos os tutores e cursistas neste processo de formação de professores a distância.

Edu: Ensinar meus cursistas a elaborar a monografia e o memorial é tão complicado, que você não tem idéia! À distância então... Acho até que é questionável, num curso como o *Veredas*. Não tenho dúvidas do valor da pesquisa e do memorial para a formação profissional e científica. Mas as cursistas são professoras que ainda estão num estágio tão carente de tudo... Têm tantas outras prioridades de aprendizagem, de trabalho, muito mais sérias para resolver do que aprender a fazer este tipo de trabalho. [*O quê por exemplo?*] De um lado, tem a ver com a experiência profissional e cultural deles, com a falta de vontade e de interesse de registrar e compreender as próprias mudanças, principalmente durante o curso. De outro lado, o memorial é fantástico porque informa a gente sobre o que está acontecendo com o aluno... E, muitas vezes, nos mostra que ele não está bem em diversas dimensões e não sabemos o que fazer e como ajudá-lo...

Lea: Os meus cursistas não conseguiram incorporar as idéias da monografia e do memorial, nem a importância destas ferramentas na formação deles. Ao contrário, têm muitas resistências, barreiras contra estes trabalhos, principalmente com a monografia. Não entendem porque fazê-la, por mais que eu explique, justifique e dê exemplos. [*E você, o que pensa sobre isso?*] Eu já ando questionando qual é mesmo a importância deste tipo de trabalho para eles. Pesquisa é pra quem gosta, interessa, se disponibiliza a desenvolvê-la; pra isso tem que renunciar a muitas coisas que os cursistas não estão dispostos a renunciar... E nem sei se precisam...

Mel: Minha turma e a maioria dos cursistas não têm consciência da importância da pesquisa na prática docente. Dizem que pesquisa é coisa para cientista fazer; elas não são cientistas. Fazem questão de frisar sempre: "SOMOS PROFESSORAS"! Então, não sei se elas conseguem tirar proveito deste tipo de trabalho, se entendem que eles são essenciais para a sua formação crítica, reflexiva, investigativa e construtiva. Eu não pediria esse tipo de trabalho diante das condições de vida delas, da própria estrutura de formação do curso. Olha que você orientar um trabalho científico, para um aluno envolvido com a iniciação científica já é difícil presencialmente, imagine esse processo com quem não tem interesse, condições e, ainda mais à distância!

Rui: Se não estão claros nem para a coordenação geral de Belo Horizonte, qual é mesmo o trabalho a ser feito na monografia e no memorial, imagine então, como está sendo isso para nós tutores... E para os cursistas, que nunca transitaram pelos caminhos da pesquisa? A orientação e a avaliação destas atividades são extremamente difíceis! O memorial é um pouco mais leve do que a monografia. Para os cursistas parece mais fácil fazer um "diário", um "rol de coisas que se fez", como se isso fosse um memorial. Agora, tanto no memorial como na monografia, com raríssimas exceções, eles acham difícil descrever, sintetizar, discutir, dialogar consigo mesmo sobre o significado das suas vivências profissionais, da investigação que precisam realizar.

C1: Olha, até hoje não entendemos porque fazer esses tipos de trabalho. Não concordamos com eles, não achamos que vão melhorar em nada a nossa prática. Além disso, temos as maiores dificuldades para fazê-los.

Nota-se nestes recortes que embora os tutores perceberam a elaboração da *pesquisa* e do *memorial* importantes para a formação profissional, todos questionaram, tinham dúvidas acerca da validade destes trabalhos acadêmicos e científicos para a formação dos cursistas. Ou seja, os tutores entenderam que devido às condições de vida pessoal,

profissional, cultural carente e até mesmo por desinteresse dos cursistas pela dimensão da pesquisa científica, talvez a monografia e o memorial não fossem os tipos de trabalho adequados a serem exigidos em um curso de formação docente à distância, nos moldes do *Veredas*. Nesse sentido, a crítica parece recair na estrutura, na dinâmica do curso, na própria sistemática da tutoria e na operacionalização do curso. Rui reclamou da indefinição e da insegurança das diretrizes determinadas pela coordenação geral do curso, apontando-a como agravante das dificuldades enfrentadas no desempenho daquelas funções.

Os tutores entrevistados ressaltaram o fato de que até o momento das entrevistas - dois anos após o início do curso - eles pouco conseguiram que seus cursistas compreendessem os objetivos da monografia e do memorial enquanto componentes formativos. Nem que incorporassem a pesquisa em suas práticas cotidianas no Ensino fundamental, o que confirmado pelos cursistas. Os tutores dizem que nem mesmo conseguiram que tais conhecimentos e procedimentos científicos fossem articulados com os componentes curriculares e a própria atuação na sala de aula. Como se vê, os tutores percebem e sentem dificuldades de fazer a mediação da pesquisa e do memorial, no sentido de ajudar os cursistas a refletir sobre a própria ação. Também, de articular a pesquisa para promover a criticidade acerca da rotina de trabalho, dos conteúdos trabalhados, para estimular a criatividade e a construção de conhecimentos a partir da prática docente, como sugerem Zeichner (1993), Elliott (2000), Rockwell (1987).

Ada, Edu, Lea, Mel e Rui expressaram sentimentos de tristeza e de incompetência por entenderem que mesmo com toda a sua bagagem acadêmica e científica, eles ainda sentiram tantas dificuldades na orientação dos trabalhos de monografia e nos memoriais. Um dos desafios iniciais foi *"desfazer e desconstruir a idéia negativa que os cursistas criaram de que monografia era muito complicada... só para dificultar a formação"* (Edu). Outro problema foi *"explicar aos cursistas o que é uma monografia"* (Rui). Nos relatos de todos os tutores percebe-se que tiveram algumas atitudes e práticas semelhantes em suas atuações, ao tentarem resolver tais desafios:

Ada: Levamos alguns modelos de monografias e de memoriais, assim, concretos mesmo; algumas pesquisas teóricas, outras mais práticas, relatos de experiências, para mostrar que é possível fazer, que depende de empenho e esforço de cada um; fomos à biblioteca pra mostrar que um tema pode ter vários autores trabalhando-o em diferentes linhas de pesquisa. Pra fazer o projeto da monografia, começamos de uma maneira bem simples mesmo, com o pé muito no chão, com questões bem elementares, às vezes até infantis, para que comesçassem a entender o que era aquele trabalho que ele ia fazer.

C1: Mesmo vendo as monografias que levaram, folheando-as não deu para fazer a nossa. Temos dificuldades desde que começamos até com o conceito do que era uma monografia, qual o significado disso...Acho que outro problema na questão da monografia é que eles querem uma monografia mas não tivemos orientação desde o início...

Ada, Edu, Lea, Mel e Rui perceberam que mesmo com tais práticas, quase todos os seus cursistas continuaram a apresentar "*sérios problemas na elaboração dos textos para a monografia, memoriais e demais trabalhos acadêmicos*" (Mel). Em suas respostas todos os tutores reiteraram em maior ou menor intensidade, os mesmos desafios citados por um colega:

Edu: As cursistas têm dificuldades gerais com a Língua Portuguesa: não estão habituadas a ler, escrever, colocar as próprias idéias, têm inúmeros problemas para compreender um texto, interpretá-lo e, pior ainda, para escrever é um terror. Além disso, são inseguras e não acreditam que podem e conseguem escrever. Em meu grupo eu percebia que na prática da escrita, elas se prendem em escrever e corrigir o tempo todo. Aí o pensamento pára toda hora, a idéia não flui, perdem a linha de raciocínio e não sabem retomar ao tema. Outra dificuldade é de apresentar as idéias. Há uma autocensuram, punem os próprios erros e não valorizam o que está certo. É difícil para elas formar uma idéia do todo a partir da realidade de cada pesquisa, daquilo que se fez e o que vai fazer. Tudo isso exigiu muito trabalho de minha parte e de todos os tutores para poder criar estratégias e técnicas que ajudem a eles escreverem os seus trabalhos.

C2: O que aconteceu é que nós ouvimos falar de monografia desde o primeiro momento do curso. Só que de um lado, quando nós começamos não tínhamos ainda essa fundamentação teórica que temos hoje, não tínhamos o conhecimento, era tudo de experiências da vida da gente. Aí ficamos sem saber por onde começar, para onde correr; até tínhamos uma coisa, um tema na cabeça, mas a gente não tinha firmeza. A partir do momento que o curso foi acontecendo, as coisas começaram a melhorar na cabeça da gente, começamos a entender como é que funcionava, por nós mesmas; estamos nos culpando... Por outro lado, o que faltou em nossa tutora, nessa orientação? Faltou sistema... é o que ela não tinha! Era um coisas jogadas, muitos soltas, amontoadas e a gente ficava tentando pegar aquela informação, juntar com aquilo que a gente imaginava que pudesse ser, para montar alguma coisa que pudesse ser aquilo, ir por aquele caminho, mas não era bem aquilo... quer dizer... faltou direcionamento.

C3: É, não tivemos orientação. Faltou falar "é isso mesmo, você está no caminho!". Agora no final do curso é que eu comecei a entender... aliás foi com aquela professora que fez o seminário da *Semana Presencial*. Ela montou uma parte... colocou no papel... A gente nem sabia o que vinha primeiro, o que tinha que colocar... Depois, a gente sabia tudo aquilo na teoria, mas não conseguíamos fazer!

C4: Muito difícil, porque tempo nós não temos... tá apertado, damos aulas, temos família, como é que vai dar tempo para fazer uma pesquisa assim? A coisa tem que ser bem planejada!

Embora Ada, Edu, Lea, Mel e Rui, assumiram que tiveram as dificuldades citadas na orientação das monografias e memoriais, não conseguiram identificar quais foram as próprias falhas no desempenho destas funções. Por sua vez, alguns cursistas compreenderam que não tinham os conhecimentos e fundamentação teórica para fazer uma monografia, além de reclamarem da falta de orientação e de sistematização no processo de elaboração deste trabalho e do memorial.

Os tutores consideraram que os desafios dos cursistas vão desde a compreensão conceitual, a concepção de monografia, a falta de conhecimentos e experiências com a pesquisa, inerentes a trabalhos como esses, pouco conhecidos do público atendido. Passam pelo domínio e articulação da Língua Portuguesa, da leitura e escrita, da compreensão e interpretação de textos, das regras e normas de redação dos textos que constituem o relatório de monografia, dos memoriais e doutros trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, é conhecida a dificuldade das pessoas em geral para a produção de textos, seja pela complexidade da escrita, seja por marcas deixadas por procedimentos, inadequações de métodos e de técnicas adotadas no ensino dessas habilidades.

Desse modo, na representação dos tutores (até a data das entrevistas), eles pouco contribuíram para que a monografia e o memorial fossem atividades cotidianas realizadas constantemente pelos cursistas. Isto é, no sentido de articularem a escrita por meio do registro de suas idéias, das dúvidas, das emoções, das críticas, das fragilidades e descobertas quando essas ocorreram no curso. Esses exercícios poderiam proporcionar situações ricas de anotações dessa trajetória, além de escapar oportunidades de refletir, de organizar as idéias e experiências, de clarear o pensamento. Valente (1999) verificou também, que em situações semelhantes a essas, os tutores deixam de ajudar os cursistas a se tornarem autônomos e gestores do próprio processo de aprendizado, de reflexão da ação e sobre a ação. Essas são conquistas que demandam amadurecimento e exercício constante entre orientador e educandos, difíceis em qualquer modalidade educativa. Não exercitando a escrita - como o outro lado da leitura, segundo o autor, os cursistas deixam de exercer o direito de interpretação, de expressão das próprias idéias, do desenvolvimento do raciocínio, de interação, de troca e construção de conhecimentos; e seus tutores deixam de acompanhar o que está acontecendo com o aluno por meio destes processos.

Diante do cenário complexo de mediação pedagógica e de orientação de monografias e de memoriais, alguns entrevistados reclamaram de alguns agravantes das dificuldades sentidas nestes processos, como resume uma tutora:

Ada: Para complicar a situação, tem o problema da quantidade de cursistas que a gente acompanha, a diversidade dos temas de suas pesquisas para orientar, as várias leituras e correções de seus textos e o pouco tempo para orientá-las. Isso implica que tenho que passar por cima de muita coisa, não dá para orientar como "manda o figurino". Mesmo com a habilidade que eu tenho com a pesquisa, é muito complexo e humanamente impossível. Imagina, são 21 cursistas...21 textos lidos e relidos várias vezes, é muita gente e muito trabalho só para uma tutora se responsabilizar, sem contar as inúmeras outras tarefas que a gente tem tanto no *Veredas* como na educação presencial... Então fico num impasse, porque eu tenho esse *Know-hou* todo na pesquisa e no memorial, mas muito pouco tempo para dedicar a elas e às suas orientações.

Ada entende que os problemas foram agravados pela quantidade de cursistas matriculados por turma; variedade de temas de pesquisa para orientação; pela sobrecarga de leituras e de trabalho; falta de tempo que consideram essencial para promover e atender às demandas das orientações e dos acompanhamentos das monografias, dos memoriais e tutoria em geral. Problemas semelhantes a esses em diferentes níveis vêm sendo constatados também nas pesquisas de Mebius (2005), Blum (2004), Palloff e Pratt (2002) e outros.

Tudo isso traz à tona novamente e reitera a necessidade de se repensar na EaD, questões como o número de alunos por turma, a quantidade de tarefas impostas ao professor-tutor, por conseguinte, a sobrecarga de trabalho docente e a qualidade da formação ofertada, como indicam os autores. Também, de refletir em relação à estruturação dos cursos, à quantidade de tempo de participação e de intervenções do docente em atividades dos

encontros presenciais e à distância, além do atendimento e do acompanhamento de todos os trabalhos dos cursistas, que na EaD exigem horas a mais de dedicação do que na educação presencial, como apontam Palloff e Pratt (2002, p.73).

Algumas cursistas por sua vez, reclamaram da postura, das atitudes e da prática de alguns tutores e apontaram a saída encontrada para solucionar o problema da elaboração da monografia:

- C1: Eu comecei a escrever sobre um tema: "Dislexia". Todas as vezes que eu levava o texto para Lea, ela devolvia: voltava, eu concertava, levava; errava, voltava, concertava e entregava. Ela escreveu um monte de coisa que eu não sabia o que fazer e a tutora não tinha tempo para me orientar. Aí o que aconteceu? Eu peguei um trauma... não posso ouvir falar em dislexia! Era o meu tema, o que eu tinha vontade de estudar... Foram tantas vezes que o trabalho foi e voltou e ela nunca aceitou. Eu cheguei a falar com ela, mas ela não abre mão... é aquilo e pronto, acabou. E se a gente procura ajuda com uma pessoa que já fez, a pessoa explica que é assim. A gente faz; só que chega lá ela não aceita, diz que não é assim. Fica aquela coisa... A gente nunca acerta! Nunca dá certo, eu não sei porque!
- C2: O problema gente, é que ela deixa muito a desejar na parte profissional, didática e pedagógica. Para dar conta de fazer a tal monografia, contratamos um ótimo orientador que é o mesmo para o nosso grupo, mas não divulgamos porque as pessoas não entenderão esse absurdo! Aí a tutora passou a elogiar os nossos trabalhos, mas não sabe que estamos sendo orientadas por outra pessoa. Não dava para esperar só pela orientação dela. Aliás, era impossível fazer a monografia só com orientação da tutora.
- C3: Ah eu estou sentindo ainda muita dificuldade com a monografia, mais do que com o memorial. O problema é que a gente tem dificuldade de entrar em contato com a tutora, para fazer o atendimento individual. É... até hoje eu não tive atendimento individual. Eu sei que ela deveria fazer isso, pois tem tutoras dando esse atendimento. O tema é novo pra mim, é complicado para buscar material apesar dela ter me ajudado nesse sentido mas aquele atendimento que eu preciso nunca tive. A saída foi eu buscar alguém que tem mais prática que está me orientando, que é a minha diretora. Ela é muito boa para fazer isso... Eu corri atrás dela, porque ela lê, entende e já me ajuda. O meu tema é sobre a "Alteridade dentro da literatura". É difícil... Até entender o que é a monografia, tive muita dificuldade; depois ficou mais fácil. É o fazer fazendo que ajuda no final...

Diante dos desafios apontados os tutores destacaram algumas práticas adotadas na mediação pedagógica, orientação e avaliação das monografias e dos memoriais:

- Ada: Eu tive que pegar leve, dar muito tempo para as cursistas, para ver se com calma, entendiam melhor o que é o trabalho com o memorial e com a monografia... Isso significou, deixar um pouco de lado estes momentos no encontro presencial, entende? Deixei "no molho" pra ver se amadureciam... Mas, continuam péssimas, com dificuldades como se estivéssemos no primeiro dia do curso. Para facilitar para mim, o jeito que encontrei foi focar e delimitar os temas das pesquisas delas apenas nas áreas que são de meu domínio, que transitam na História, na Historiografia e uma ou outra questão didática, mas ligada à minha área. Também, procuro integrar a coisa da pesquisa com os conteúdos. Ou seja, eu junto os conteúdos, tentando pensar: o que é um problema nesse conteúdo? Como podemos trabalhar esse problema? Quais são os procedimentos para verificarmos o contexto do problema? Então, eu entro sempre com a pesquisa.
- C1: Depois que entendi o que é a monografia e o memorial eles têm influenciado mais a minha prática. O memorial, eu ponho as práticas lá e vamos ver no que vai dá, é uma coisa sua e me ajudou muito a falar de mim, da minha vida, dos caminhos que percorri. Me ajuda a rever como conduzir minha sala. Às vezes o aluno é indisciplinado, mas eu comecei a ver isso, buscar o problema dele, sentar com ele, fazer um atendimento diferente. Isso pra mim foi ótimo, porque a gente generalizava, mas depois do *Veredas* não, mudou totalmente. Eu acho que a monografia é muito mais difícil de você desenvolver. Por outro lado, a monografia me influencia muito, porque eu estou tentando entender como que ocorre o problema, isto é, o que provoca a disciplina, a indisciplinada, porque o aluno é indisciplinado, então, influenciou, é uma coisa pra minha vivência, estou estudando a bibliografia, vou fazer a pesquisa de campo, as entrevistas...
- Edu: Eu fiz um formulário com várias questões orientadoras; por exemplo: se o cursista quer estudar "operações", então ele questiona: o quê especificamente? o que pretende responder com o estudo de operações? quais são as dúvidas que tem sobre operações? por quê estudar operações? de controle e sugestão de temas, com questões que auxiliam na orientação dessas monografias. Então explico que a dúvida que ela tem é que irá nortear o seu estudo (o problema...), a busca da solução é que consistirá no estudo. Acho que

isso facilitou muito para a definição dos temas. Fiz também um estudo complementar sobre a pesquisa quantitativa e trabalhamos com gráficos, estatísticas, formas de apresentar os dados de modo mais prático. Usei a história “*Rocoloko*” para mostrar o que é a observação na pesquisa, como se faz a observação, porque se observa, como analisar uma observação, quais são as interferências da observação no resultado da pesquisa e outras coisas boas que estamos fazendo.

Lea: Sempre trocamos idéias, dialogamos, elas me entregam os textos de monografias, eu faço comentários, devolvo com dicas, vejo a participação de cada um ali no trabalho.

Rui: Sigo todas as orientações dos Guias de Estudo. Os professores-cursistas estão reclamando muito de mim: dizem que estou pedindo a mesma coisa duas, três, quatro vezes. Não entendem que o processo de escrita exige amadurecimento, melhorias, leituras e reescrita. Eu já tentei fazer de tudo, mas não encontrei uma maneira mais adequada de ser mais útil a elas, no desenvolvimento destes trabalhos. Tenho flexibilizado na avaliação porque senão, ninguém tem nota. Dou ênfase na trajetória da história de vida da cursista e na história profissional Entendo que dei a melhor orientação, mas percebo que poucas cursistas conseguem elaborar sobre o que vivenciam. Se os memoriais não avançaram mais, é uma dificuldade mesmo das cursistas.

Como se vê, os entrevistados entendem que procuram e propõem alternativas diversificadas, problematizadoras, criativas, reflexivas e interativas que ampliem as possibilidades da aprendizagem significativa, transformadora, colaborativa e cooperativa dos seus cursistas para a realização da monografia e do memorial para a formação de um professor reflexivo e pesquisador. Tais atitudes e atuações, somadas à formação acadêmica, competências e habilidades científicas que apresentam os entrevistados, parece que foram ainda insuficientes para a orientação dos trabalhos dos cursistas na direção de efetivarem a observação, a reflexão, a análise e conclusões, próprios da pesquisa e do memorial. Diversos cursistas confirmam as transformações da própria prática e o seu desenvolvimento profissional a partir da melhoria do desempenho dos tutores na orientação da monografia e do memorial ao longo do curso.

Isso reafirma o fato de que a *orientação da monografia e do memorial no Veredas* demanda de suporte institucional permanente para os tutores. Há a necessidade de um trabalho conjunto, interativo, colaborativo e cooperativo constante entre tutores e coordenadores, conforme sugere Blum (2004) nos seus estudos dos tutores do CNSMI. É fundamental ao invés da promoção de um ou outro encontro esporádico entre tutores e coordenadores como os que foram concretizados pela AFOR local, que haja a criação de espaços permanentes de qualificação, de formação contínua dos tutores em serviço. Ou seja, momentos de discussão, diálogo, questionamento, problematização, aprofundamento de questões por meio de estudos, de busca de alternativas para amenizar e/ou solucionar tais dificuldades. Aqueles poucos encontros programados pelos coordenadores gerais e locais do curso, mesmo que importantes no processo foram limitados para dar conta das demandas da mediação, do acompanhamento, da orientação da pesquisa e do memorial. Na representação dos tutores, isso tem transformado tais trabalhos em pesados, árduos e desafiadores na função

mediadora dos mesmos.

6.2.9 - A avaliação do curso pelos participantes

A avaliação geral é uma atividade avaliativa prevista para ser realizada ao final de cada módulo do curso, durante as *Semanas Presenciais*. Neste evento, programa-se uma reunião de quatro horas de duração, denominada de *Encontro de tutores e cursistas*. Esse encontro é um espaço de interação entre os tutores, seus cursistas e a AFOR. Tem por objetivo, promover o aperfeiçoamento do curso, a partir da avaliação acerca da formação superior de professores, do que foi a experiência do módulo anterior, da atuação do tutor, dos materiais instrucionais e das recomendações do grupo para aprimorar o próximo módulo do curso. Tal *avaliação geral* contempla também, a elaboração dos planos de trabalho dos participantes, o acerto da agenda de reuniões, de contatos programados entre os cursistas e seus tutores, segundo o Manual da AFOR (2002, p.34).

Outro momento previsto é o de *avaliação da reunião e planejamento da seguinte*, realizada no final de cada *Encontro Presencial Mensal*. Na programação deste encontro, são programados trinta minutos para a avaliação dos trabalhos e atividades coletivas realizados no sábado. O Manual do Tutor (2002, p.26), sugere que tal avaliação seja realizada em grupo, para apreciar os aspectos: distribuição do tempo para cada atividade, pontualidade do grupo, adequação de exercícios e técnicas utilizados, adequação do ambiente físico e psicológico para o desenrolar das atividades, superação da dificuldade evidenciadas o cumprimento das várias atividades do mês ou o encaminhamento delas.

Questionados acerca de sua atuação e prática nos momentos presenciais destinados à avaliação geral do curso realizada na *Semana Presencial* e à avaliação da reunião efetivada no *Encontro Presencial Mensal* os entrevistados responderam:

Ada: Na maioria das vezes, eu antecipo o encontro, realizando-o em outra data fora da *Semana Presencial*. Só que aproveitamos este encontro para tirar dúvidas sobre a monografia, o memorial ou de algum componente curricular. Praticamente não tem diferença de alguns momentos dos encontros presenciais mensais de sábado. Normalmente não dá tempo de fazer a avaliação que eles pedem para essa reunião e não perdemos tempo com isso. Quando precisa os cursistas fazem as reclamações que querem e pronto. A outra avaliação, aquela da reunião mensal também não fazemos porque não sobra tempo.

Edu: Os momentos de avaliação são bem difíceis porque as cursistas nem sempre consideram as avaliações positivas ou negativas de seu desempenho como oportunidade de avanço. Já tentei uma vez, mas deu muita polêmica. Parei de fazer e aproveitamos o tempo para tirar dúvidas da monografia e memorial já que nos *Encontros Presenciais* (sábado) não dá tempo para fazermos tudo que precisa.

Lea: Eu não faço nenhuma das avaliações nem do curso, nem das reuniões mensais. Nunca dá tempo. Geralmente eu não faço o *Encontro de Tutores e Cursistas* durante a *Semana*. Sempre agendamos outro dia e horário para repormos essa atividade e as cursistas ficam liberadas para fazerem o que quiser e eu também. Mas parece que não faz falta esta tal avaliação, porque quando elas querem falar, ninguém segura, elas falam mesmo!

Mel: Normalmente na *Semana Presencial* não temos tarefas a desenvolver porque os cursistas já fizeram a prova semestral. Como sempre, na *Semana* o novo Guia de Estudo ainda não chegou, então eu sempre dispensei as meninas porque não temos nada para trabalhar com elas. Se alguém agenda comigo para discutir monografia ou memorial eu venho no encontro. Se ninguém agendou, eu aproveito o horário para adiantar meus afazeres que não são poucos, devido ao excesso de ocupações.

Rui: Embora considere a importância desse momento, na maioria das vezes, não tenho sossego, tempo e paciência para fazê-lo e nem minhas cursistas. Raramente paramos para refletir, avaliar se os resultados foram positivos ou não. Embora muitas vezes, as cursistas demonstram que esses não foram positivos, pois sempre tem um problema ou outro. Temos até a oportunidade de pensar e repensar sobre, mas aí, nem sempre o fazemos, porque os encontros presenciais são como uma “bola de neve” que vai crescendo... Envolvermos com as atividades e não dá tempo de fazer essa avaliação do curso, dos materiais instrucionais e as outras.

C1: As avaliações do curso, dos tutores, dos materiais e tudo mais é fundamental nesse curso. Só que nunca fizemos com o nosso tutor. Acaba que o que reclamamos para ele nos encontros de sábado. O que não é da alçada dele, continua do mesmo jeito, não muda. Reclamar e avaliar o trabalho dele para ele, não dá... ela não tem essa abertura toda....Reclama sempre que estamos insatisfeitas com ele, mas não pára para nos ouvir e tentar mudar.

C2: Nossa turma reclamou da avaliação e da prática da tutora, mas não deu em nada. Como nunca tivemos a tal avaliação, um dia desabafei num encontro coletivo junto com coordenadores e tutores: "Vocês estão criando um "monstros"! Porque a gente era uns "anjinhos", mas hoje vocês estão abrindo a nossa mente para uma porção de coisas, estamos mais abertas as críticas. Vocês também têm que se abrir também!". É para criticar e questionar o curso *Veredas* sim, porque não? Porque vocês recebem nossas críticas com tanta mágoa? Nós vimos mágoa na tutora... aquela birra com nosso grupo... aquele negócio assim... fez duas palavras iguais então é zero... E tudo era motivo de "ferrar" e perseguir a gente... por que isso?

C3: Só porque reclamamos... Acho que seria importante tutores e coordenadores verem nisso o sucesso do cursista, do curso *Veredas*! Entender que estávamos questionando, argumentando, polemizando algumas questões... Deviam dizer: "é isso mesmo que a gente quer!" Isso é o nosso lado, nossa visão do que vivemos com a tutora e a aquela avaliação do curso. Sabemos que tem outras turmas que tiveram problemas iguais aos da nossa com os tutores... situações que "arrasaram" com as pessoas, com o curso devido às atitudes do tutor, assim como tiveram tutores que engrandeceram e melhoraram muito o curso.

Como se vê, os tutores não realizam nem a *avaliação da reunião e planejamento* mensal, nem a *avaliação geral do curso* no *Encontro de Tutores e Cursistas* agendados para a *Semana Presencial*. Nota-se que esta última reunião parece ser realizada por alguns tutores na própria semana ou em outra oportunidade, enquanto uma entrevistada não a concretiza e prefere dispensar os seus cursistas para outros afazeres. Entretanto, os tutores que realizam o *Encontro de Tutores e Cursistas da Semana Presencial*, afirmam que o tempo destinado para a avaliação geral do curso, é aproveitado para fazerem outras tarefas tais como, tirar dúvidas da monografia, do memorial ou de algum componente curricular. Pelo que responderam os entrevistados, apenas Edu tentou fazer a *avaliação geral* uma vez; como acha que deu polêmica, não fez mais nenhuma. As cursistas reclamam da falta de abertura de algumas tutoras para ouvirem as suas reclamações relativas à prática nos encontros presenciais e à avaliação.

A análise destes fragmentos indica que alguns entrevistados percebem mais que outros a importância das atividades de avaliação geral do curso, do tutor, dos cursistas, da metodologia, do ensino, da aprendizagem e do material impresso. Percebe-se que os tutores reconhecem as próprias dificuldades de lidar com os sistemas avaliativos do curso, entre eles,

da formação superior de professores, do desempenho profissional do tutor e dos Guias de Estudos. A não realização destes tipos de avaliação representa um dos obstáculos para a prática pedagógica competente e para as melhorias e transformações do curso, em particular da formação de professores na EaD, conforme constatam também Sartori e Roesler (2005). Parece que os entrevistados preferem priorizar a orientação de outras atividades, como monografia, memorial ou algum componente curricular, no encontro que seria para a avaliação e o planejamento do semestre letivo, em detrimento de avaliar as várias instâncias do curso. Parece também, que tais avaliações não representam elementos interessantes para se entender e efetivar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em EaD. Deste modo, os entrevistados não efetivando nem a *avaliação geral* nem a *avaliação da reunião mensal*, essas não desempenham as funções que as habilitam assim como as tornam absolutamente necessárias em qualquer processo educativo como alertam as autoras.

Nesse caso, parece que os entrevistados não percebem que por meio de ações avaliativas nos encontros presenciais eles podem identificar um conjunto de fragilidades em diversos âmbitos do *Veredas*. Sobretudo, as avaliações *do curso* e *das reuniões mensais*, poderiam ser aproveitadas para aperfeiçoar, subsidiar e redefinir os rumos e a eficácia do ensino no curso em nível local e regional. Isto é, para se avaliar o processo de produção de conhecimentos dos cursistas, verificar o desempenho dos tutores, para orientações e redirecionamento da prática pedagógica, elaborar propostas de qualificação profissional. Também, para se avaliar a matriz curricular, as metodologias e procedimentos de ensino adotados, rever o material autoinstrucional do curso, com vistas a refletir, subsidiar e (re)orientar o processo de aprendizagem das cursistas, entre outros.

Além de tudo isto, perceber que a avaliação pode dar base para a análise da política do *Veredas* em EaD adotada para a formação de professores, compreender como as diferentes AFOR atendem seus cursistas e vêm conduzindo o curso, trocar experiências com as mesmas e, quem sabe, gerar uma base de conhecimentos sobre a formação superior de professores em EaD. Ainda, pensar em iniciativas e sugestões, gerar ações entre tutores, coordenadores, autoridades responsáveis pelo curso a partir da avaliação geral. O resultado de toda essa avaliação poderia se tornar fundamental para se promover as mudanças necessárias em diversas dimensões, baseadas em argumentos mais sólidos, sistematizados, na medida em que o exame dos diversos resultados da avaliação educacional, institucional e da aprendizagem, poderia ajudar a identificar as ações que os originaram.

Os resultados desta abordagem de ação avaliativa na modalidade a distância, poderiam orientar e subsidiar o aperfeiçoamento de decisões sobre a trajetória escolar e a

aprendizagem dos cursistas, dos componentes curriculares e seus conteúdos, além da verificação de objetivos e resultados alcançados. Também, da avaliação formativa que determina até que ponto os tutores estão conseguindo mediar, facilitar e orientar a reflexão sobre o conteúdo estudado, a própria prática, os procedimentos de ensino adotados e o acompanhamento do aprendizado do estudante.

6.3 - Relacionamento dos tutores com os cursistas e os pares

Em relação ao *relacionamento entre tutores e cursistas*, pedimos inicialmente que Ada, Edu, Lea, Mel e Rui caracterizassem os seus cursistas. Apontaram virtudes, qualidades e elogios, assim resumidos nas palavras de um dos tutores:

Edu: São pessoas muito dedicadas, esforçadas, tem muita força de vontade, empenham-se em aprender, são preocupadas com a aprendizagem de maneira geral, muito mais do que os nossos alunos da educação presencial. O *Veredas* espera ter um professor cursista que tenha um perfil de compromisso e de responsabilidade. Tem as exceções, mas de modo geral são eles atendem a estas exigências, são comprometidos, responsáveis, participam de tudo, empenham-se para estudar, comparecem às reuniões marcadas fora do horário delas e têm muita experiência. Muitas são pessoas que dizem que querem crescer, fazer curso de pós-graduação posteriormente, se especializar, tem motivação, se envolvem com o curso.

Nota-se que muitas destas características, podem ser identificadas no modelo andragógico de Knowles (1980), que traz subjacente a compreensão do adulto como alguém considerado capaz, autônomo, experiente, responsável, motivado, inteligente, comprometido com os estudos e trabalho. Parece que a percepção dos tutores vai nesse sentido, entendem que seus cursistas apresentam, entre outras características, a necessidade de aprender, a disposição para estudar, a motivação para ir além do que sabem e dirigem a própria aprendizagem, inclusive sem o auxílio do professor. Daí, a importância de uma atuação por parte do professor-tutor, por meio de atividades que estimulem cada vez mais o uso da razão, da experiência acumuladas, da reflexão, da motivação, da determinação nos estudos e da orientação para a aprendizagem significativa, explorando tais características para a construção de conhecimentos na EaD.

Os entrevistados identificam e ressaltam diversas dificuldades enfrentadas por seus cursistas no cotidiano:

Ada: Em termos de formação pessoal, profissional e cultural é péssima, extremamente pobre. É uma lástima pensar que os meninos do Ensino fundamental, numa fase tão importante pra formação deles, estão com pessoas com tantos problemas de vida, econômicos, físicos, financeiros, sociais, familiares, tão desequilibradas, com condições de vida e de trabalho às vezes terríveis... Às vezes noto que são comodistas, parece que acostumaram com os problemas e não tentam resolvê-los... Por exemplo, não vão atrás de livros, de textos que esclarece as dúvidas, dizem que não têm dinheiro para xerox. Às vezes dou dura, fico nervosa e não passo a mão na cabeça delas, sabe! Falo que procurem a biblioteca da UFU, a municipal, que são boas. Ficam esperando alguém para fazer tudo por elas...

Edu: Em termos financeiros, em geral são muito pobres. Não fosse o *Veredas*, a maioria dos cursistas não teriam nunca condições de prestar um vestibular, competir ponto a ponto pra isso, fazer um curso superior, não têm

dinheiro pra pagar universidade....

Lea: Eu tive um choque... e aos poucos, eu aprendi que elas têm muito pra crescer. Elas têm boa vontade! Como docentes poucos cursistas são bons profissionais, seguros do que fazem, que mostram interesse pelo trabalho que desenvolvem. Mas a maioria... não tem segurança. Algumas parece desinteressadas, são resumidas e deixam a desejar em sua prática pedagógica, estão sempre cansadas, são fracas de conteúdo, de metodologia, de didática, falta energia e atitude com os alunos, mostram-se perdidas em diversa situações na sala de aula, diante da indisciplina e desinteresse de seus alunos, apesar da experiência que têm.

Mel: Confundem-se e concorrem muito com os meninos; ora é a carrasca poderosa, ora é aquela mãe que os coloca no colo, mas têm dificuldades profissionais muito grandes e em todas as dimensões. Eu e os colegas tutores temos a percepção deste perfil de vida e profissional e, agora, lendo os memoriais seus problemas ficam mais claro ainda. A maioria da turma é casada, têm filhos, inúmeros problemas familiares e, muitas se dizem frustradas, queriam continuar os estudos, mas alegam que os maridos proibiram.

Rui: Têm problemas sérios, de saúde, algumas são muito doentes: na minha turma três estão com depressão, outras três com problemas sérios de coluna e umas de coração... Então elas são doentes, vivem com mal estar, reclamam de dor em todo o corpo, são pessoas que são muito sofridas! Fiquei sinceramente assustado, decepcionado com o que vejo delas o...

Como se vê, os entrevistados percebem uma heterogeneidade entre os cursistas de suas turmas. Ada aponta algumas dificuldades dos cursistas relacionadas com a formação pessoal, profissional e cultural, que considerou como péssima e pobre. Outros identificam problemas na dimensão econômico-financeira, social, familiar e psicológica. Uns se referem às condições de estudo, de vida, de trabalho, aos problemas de saúde que trazem desequilíbrios físicos e emocionais às cursistas. Para uns tutores, a maioria dos cursistas apresenta problemas profissionais diversos, que envolvem desde o desgosto pela profissão, o comodismo, as frustrações, o desinteresse, as fragilidades na docência. Ressaltam inclusive a falta de domínio de aspectos didáticos, pedagógicos e de outros saberes docentes em sua prática pedagógica no Ensino fundamental. Alguns tutores explicitam sua comoção e indignação ao tomarem contato com as condições de vida e de trabalho de seus professores cursistas.

Na análise dos trechos recortados, pode-se identificar que os tutores percebem dificuldades dos cursistas em diversas áreas citadas por eles. Partem da compreensão de que o seu contexto de trabalho no *Veredas* e de seus cursistas no Ensino fundamental, são bastante complexos e não são fáceis de trabalhar. Diante deste quadro os tutores têm a percepção de que se torna essencial o seu papel na mediação pedagógica, do tutor se colocar como um facilitador, incentivador, orientador e motivador do ensino-aprendizagem e, com vistas a contribuir com o desenvolvimento pessoal, profissional, afetivo e apoiar o processo formativo de seus cursistas. Nesse sentido, Neder (2000,p.117) sugere a criação de espaços na relação pedagógica, para propor atividades aos cursistas para que explicitem seus sentimentos, seu percurso, as expectativas de vida, com a profissão, as suas realizações, as dúvidas, as dificuldades, que podem ser explorados como elementos dinamizadores do aprendizado. Para tanto, ressalta que a relação dialógica entre professor e aluno na EaD, precisa implicar numa

reciprocidade com dupla função: cognoscitiva e comunicativa, no encontro de interlocutores que buscam pelo diálogo, a compreensão, o conhecimento, o significado do conteúdo sobre o qual se realiza a comunicação.

Questionados acerca de como percebem e avaliam o seu *relacionamento com os cursistas*, as respostas dos entrevistados são semelhantes entre si como explicita uma tutora:

Mel: O nosso relacionamento é muito bom, resguardadas algumas diferenças, facilidades e dificuldades, de cada um. Nos encontros presenciais não surgem muitos conflitos, não há inimizades entre cursistas e nem com os tutores. Há respeito entre nós e deles entre si, o que faz com que a turma seja harmoniosa. As minhas cursistas formam um grupo coeso, são amigas, mesmo com aquelas que discordam um pouco do grupo; fazem grupos de estudos em seus locais de trabalho, umas ajudam às outras. Às vezes tem um ou outro cursista mais rebelde, que questiona tudo, briga, discute com os colegas, não concorda com nada... Mas sempre tem, não é? No geral, é um trabalho com harmonia que começa por eles [cursistas] e chega até o tutor.

C1: O relacionamento com o nosso tutor é ótimo! Não temos o que reclamar. Ele foi muito bom no curso.

C2: O relacionamento com a tutora, no geral é bom. Tem certas divergências, lá não é tudo 100% mas eu considero o relacionamento dela com a gente bom. Eu gostaria que no memorial, na monografia e no estágio ela tivesse uma relação mais próxima, mais afetiva conosco...

C3: Não tivemos bom relacionamento com nossa tutora. Ela sabe que também não teve conosco... Mas, vimos que não tinha jeito e procuramos encerrar o curso sem problemas. Mas a nossa percepção das atitudes e prática dela é bem negativa... Tudo que não queremos para nós... Agora, que fique claro uma coisa, nós adquirimos os conhecimentos, fizemos o curso com sucesso, mas tudo isso por estudo e esforço nosso, por discussões que nós tivemos, fizemos com os profissionais que contratamos para nos ensinar, porque o curso me parece que é para autodidatas [*risos*]... Não tivemos a ajuda da tutora para chegarmos onde chegamos.

Nota-se que a opinião de Mel, representando também a dos demais colegas, classifica o relacionamento com os cursistas como "*muito bom*". Percebe que sua turma é coesa, unida, harmoniosa, colaboradora. A análise das respostas dos tutores sobre esta questão indica que na percepção dos tutores entrevistados eles conseguiram criar de um clima favorável de estudo e de trabalho entre eles e seus cursistas. Alguns estudantes têm essa mesma percepção; outros cursistas consideram bom o relacionamento com seus tutores e outro grupo parece bastante decepcionado com o relacionamento, as atitudes e a prática de seus tutores. De qualquer modo, a análise das respostas das cursistas reitera o fato de que o bom relacionamento entre tutores e cursistas é essencial para a promoção da interação, da participação, da confiança, do diálogo, da colaboração, da cooperação, da ação conjunta e recíproca entre a equipe, como defendem Harasim et al (2005), Almeida (2004), Espinosa (2003).

Os tutores e cursistas entrevistados entendem que algumas características precisam ser evitadas pelos tutores para que eles tenham um bom relacionamento com seus cursistas. Por exemplo, o tutor não pode ser "*arrogante*", "*punitivo*", "*autoritário*", "*orgulhoso*", "*rigoroso*", "*chantageador*", "*frio e distante*" e "*achar que sabe tudo*". Apontam como características pessoais e profissionais fundamentais para se ter uma boa atuação e um

bom relacionamento com os cursistas na tutoria:

- Ada: É preciso compreender os cursistas, relativizar sempre, negociar e flexibilizar, deixá-los à vontade, entender suas dificuldades, incentivá-los e ter muito jogo de cintura. É fundamental o bom relacionamento com os cursistas, porque, se esse não é bom, abala a segurança entre o grupo; se não há um compromisso recíproco, então as pessoas se envolvem menos, interfere no interesse em aprender.
- Edu: é preciso ter equilíbrio, discernimento, aceitação, saber conviver, ser flexível. Também, é importante ter autonomia, diálogo, interação, ser compreensivo, ter senso de humor e boas intenções pra dar o melhor de si. O tutor tem que ter respeito com os cursistas, carinho e que crie um clima de segurança, extrovertido, agradável, com aceitação dos cursistas. Acho que até aqui, conseguimos em maior ou menor grau entre os tutores, ter uma boa relação pedagógica, ajudar no processo de aprendizagem delas, estimular o estudo dos conteúdos, a troca de idéias, a reflexão, a interação, a colaboração entre o grupo e a autonomia para estudar.
- Lea: Ênfase que o tutor precisa gostar de dar aula, trabalhar com seriedade, compromisso para despertar o interesse do aluno para aprender. Às vezes eu quero ensinar, mas se o cursista não quer aprender não vai aprender. Posso me preparar, ter todos os recursos materiais, tentar ser o mais eficiente possível, mas se do outro lado não há o desejo de aprender, não vai resultar em nada.
- Mel: Tem que desenvolver a afinidade com esse grupo. Tenho que respeitá-lo, tenho de ser próxima a eles; não se pode ser distante, nem ter um comportamento de alguém superior, isso não combina com a tutoria.
- Rui: Destaco como principal característica do tutor, acreditar na mudança de postura, de comportamento, de atitude em relação a educação e que os cursistas vão aprender; ter disciplina, sacrifício, persistência, coragem de criar e arriscar sempre.
- C1: É fundamental a amizade, a predisposição para ajudar, a troca de lugar com o cursista, a flexibilidade, a aproximação com a turma.

Os tutores e os cursistas apontam diversas atitudes, sentimentos e comportamentos que em sua percepção, contribuem para que tenham uma boa atuação na tutoria e são importantes para a efetivação do ensino e da aprendizagem na EaD. Percebe-se que muitas das características apontadas contemplam a dimensão social da prática, que segundo Collins e Berge (1996), reportam às funções de estabelecimento de um ambiente social amigável, interativo, por meio de relações humanas saudáveis, de valorização dos cursistas, da colaboração e cooperação com e entre os estudantes. Também, percebe-se a preocupação dos tutores em desenvolver o sentimento de coesão, do trabalho em grupo, a reflexão, a comunicação e o diálogo entre os cursistas. Ainda, dão a entender que tentam superar com os estudantes, a relação linear, mecânica e autoritária, com vistas a mediar e favorecer a construção de conhecimentos, essenciais no processo educativo de adultos e nos momentos presencial da EaD, como defendem Merriam e Caffarella (1991), Cavalcanti (1999), entre outros. De fato, são peculiaridades como estas de cada tutor que poderão fazer a diferença na prática docente, poderão ser elementos estimuladores do diálogo, da participação do educando na construção de seu currículo e aprendizagem, com autonomia, liberdade e autodeterminação no processo de aprendizagem, de acordo com Neder (ibid., p.118).

A percepção dos entrevistados é de que o bom relacionamento com os cursistas promove a segurança entre ambos, o compromisso, o envolvimento, o interesse, o desejo de estudar, de aprender, de trocar idéias, de refletir, interagir e de colaborar além de estimular a

autonomia. Esses são alguns dos elementos identificados também por Harasim et al (2005) fundamentais para uma boa relação pedagógica, a interação e o diálogo entre professor-tutor e cursistas na EaD. Na representação do entrevistado, os tutores do *Veredas* vêm conseguindo contemplar tais atribuições, favorecendo uma relação pedagógica para a construção de conhecimentos no processo de aprendizagem dos cursistas.

Questionados acerca do *relacionamento com os coordenadores locais e com os demais tutores* do curso, da importância destes relacionamentos para o desempenho do papel, das funções e da prática na tutoria, os tutores responderam:

Ada: É muito tranquilo, agradável, muito acessível. Isso é importante porque somos ouvidos. Pode até não resolver, mas temos facilidade de falar com os coordenadores, não há burocracia nesse ponto. Agora, eles ficam de longe... Acompanham tudo, mas precisavam pensar mais no apoio didático-pedagógico aos tutores.

Edu: Os coordenadores são bons, em particular o coordenador de tutores, porque todas as decisões são tomadas a partir de consultas aos tutores, de debates, diálogo, discussão, reflexão. É bem democrático. Agora, noto que falta uma estrutura de apoio ao grupo de tutores.

Lea: Encaminhamos o que precisa, organizamos o que deve ser organizado, temos autonomia e respeito no trabalho.

Mel: O relacionamento é próximo, há troca de informação, de idéias que ajudam a efetivar as atividades propostas. Fica a desejar no apoio aos tutores para se alcançar com mais facilidade os objetivos do projeto.

Rui: O coordenador dos tutores permitiu muita flexibilidade para nós pra que pudéssemos organizar nosso próprio jeito de lidar com os cursistas. Tratou a gente como adultos, sabe? Ele dizia: “tenham um mínimo de sensibilidade com o projeto!

Como se vê, os entrevistados percebem de modo bastante positivo, o relacionamento com os coordenadores. Parece que respeitam e valorizam as suas atitudes, condução dos tutores e a atuação da equipe local; em especial ressaltam o coordenador de tutores. Em suas avaliações, enfatizam a acessibilidade ao coordenador, a tomada de decisões em conjunto, a abertura para o diálogo, a promoção de discussões, reflexões, troca de idéias, a flexibilidade, a confiança, a autonomia e o respeito no desenvolvimento da tutoria. Achrom deficiente o apoio e o suporte didático-pedagógico disponibilizado para os tutores.

A análise destas idéias reforça a importância do apoio, do acompanhamento aos tutores, da abertura da AFOR e dos coordenadores do curso para discutir as questões e dificuldades que vão emergindo no processo, com vistas a um trabalho autônomo dos tutores. Tal resultado reiteram os encontrados por Blum (2004., p.152) no estudo dos tutores do CNSMI, que estimula perceber a necessidade do ambiente institucional, diante da pluralidade de idéias, de compreensões de professores-tutores e coordenadores, instituir oportunidades e espaços de reflexões e realizações e impulsionar as ações para uma prática autônoma. Ainda, favorecer e descortinar os princípios norteadores da proposta democrática, de gestão acadêmica e administrativa para a concretização da mediação pedagógica dos professores-

tutores.

Quanto ao *relacionamento com os colegas tutores*, os entrevistados o percebem assim:

Ada: No início o relacionamento foi muito difícil, porque houve uma classificação e os melhores classificados ficaram com os cursistas de Uberlândia e os demais tutores foram escolhendo onde queriam trabalhar... A escolha foi hierárquica, mas as pessoas me olhavam muito mal; senti um constrangimento muito ruim comigo como se eu fosse protegida! Resolvi ficar quieta, com o tempo foi passando e quebrando o constrangimento; acho que mostrei que era alguém igual a eles. Mas foi difícil... As reuniões começaram a ficar cheia de "picuinhas", heterogênea, perguntas que não têm nada a ver, aí desanima e desmotiva muito e você pensa "Eu dou conta disso sozinha em casa..."

Edu: Nosso grupo de trabalho é unido, próximo, trocamos experiências, fazemos reflexões para superar as dificuldades que existem no projeto. A falta de experiência de alguns docentes em relação às séries iniciais e outros... isso chega a dificultar alguns encaminhamentos que precisam ser feitos. Falta o conhecimento e experiência profissional, da EaD, da realidade das cursistas nas escolas em que trabalham... De maneira geral nosso relacionamento é satisfatório, temos um ambiente agradável de trabalho e nesses dois anos eu não presenciei um conflito ou dificuldade no relacionamento. Às vezes há divergências teóricas, de encaminhamento, mas isso faz parte do aperfeiçoamento do processo de formação.

Lea: Eu classifico que tem gente de todo tipo ali: pessoas super envolvidas, de valor e compromissadas com o curso, outras, nem tanto. Tem gente que sabe muito, tem muita experiência, outros colegas, nenhuma; umas colegas são aposentadas, outras pessoas são sobrecarregadas de atividades; a meu ver não poderiam estar ali com 15, 18 cursistas sobre a sua responsabilidade, porque nunca têm tempo para o cursista. Mas eu sinto que a maioria é comprometida, sempre nos ajudamos e noto que criamos vínculos de amizade com alguns colegas.

Mel: São muitos tutores que têm dificuldades e precisam de ajuda, por que faltam conhecimentos, experiências de todo lado, etc. Então, sempre me coloco a disposição e sinto bem ao ajudar os colegas; quando sou solicitada, procuro colaborar. Os coordenadores locais na verdade não pedem sempre as mesmas coisas para as mesmas pessoas; eles tentam não sobrecarregar um grupo ou outro, o que é bom.

Como se vê, uns entrevistados falam de um constrangimento entre os tutores no início do curso, quando da distribuição hierárquica de turmas por ordem de classificação no processo seletivo. Apontam a diversidade de perfil dos tutores, da sobrecarga de atividades assumidas por uns colegas e da falta de objetividade de algumas reuniões e suas influências no relacionamento entre eles. Ressaltam como pontos positivos, por um lado, o envolvimento do grupo, o comprometimento com o curso, a união, a proximidade entre os tutores, as novas amizades, a colaboração entre colegas, o que parece favorecer a troca de experiências, reflexões, a superação de dificuldades. Reconhecem, por outro lado, que o grupo é heterogêneo em conhecimentos, experiências e necessidades.

A análise destes trechos indica que na representação dos tutores, o seu relacionamento com os colegas no *Veredas* parece-lhes bastante positivo, interativo e colaborativo. Dão a entender que tal relacionamento naquela tutoria permitiu-lhes ampliar o conhecimento, fortalecer relações e criar novos vínculos entre os tutores participantes do curso. Favoreceu a valorização do trabalho daqueles colegas que aparentavam maior conhecimento e experiência profissional numa ou noutra área. Também, a união do grupo e, sobretudo, a superação da heterogeneidade da formação e das dificuldades surgidas ao longo

do curso. As diferenças profissionais de formação, parece que enriqueceram as trocas de experiências por meio da colaboração, da cooperação e da interação prazerosa entre a equipe, conforme sugerem Harasim et al (2005), Almeida (2004) e outros.

A análise do eixo *Relacionamento dos tutores com os cursistas e com os pares* indica que na representação dos entrevistados, eles se relacionam bem. Entendem que precisam de apoio e suporte institucional para a formação contínua em serviço, com vistas a melhorar a prática pedagógica na tutoria. Percebem que por falta deste apoio e acompanhamento da AFOR-UFU, tiveram que recorrer aos próprios colegas tutores para tirarem as suas dúvidas e aprender o que não sabem. De modo geral, entendem que procuram contribuir com todos os envolvidos no curso, reunir ações realizadas isoladamente por cada um, para atingirem os objetivos comuns de formação dos cursistas. Colaboram e contemplam atitudes altruístas, disponibilizando seu tempo, o seu saber e experiências para ajudar os cursistas e os colegas a aprender, como sugere Espinosa (2003, p.110) na aprendizagem colaborativa. E cooperam, agem em pequenos grupos, embora não seja um trabalho coletivo, para auxiliar na co-realização das atividades e funções da tutoria do *Veredas*. Tais atitudes reiteram a opinião do autor: "as pessoas cooperam e colaboram pelo prazer de repartir", nesse caso, o seu conhecimento, suas experiências, obter benefícios mútuos, o que faz com que se apoiem na ação educativa.

6.4 - Formação contínua do tutor: as mudanças na prática pedagógica

Ao responderem a questão *Como, onde, de que modo e quais foram as ações desenvolvidas para a qualificação do tutor para o desempenho do seu papel e suas funções na tutoria do Veredas?* as respostas e percepções dos entrevistados foram as seguintes:

Ada: A capacitação? Foi só administrativo-burocrática. Nós não tivemos uma capacitação propriamente dita. Fomos tão autodidatas quanto os cursistas. Tínhamos reuniões para discutir pontos administrativos e quando dava nesse encontro, discutíamos uma ou outra questão pedagógica; mas raramente teve reunião para esse fim. Nós tínhamos muitas dificuldades no início do curso e dúvidas tais como: como seria a semana com eles [cursistas]? O sábado? As escolas? A avaliação? A monografia e o memorial? Tirávamos dúvidas entre os colegas e algumas questões eram discutidas nessas reuniões. Os três primeiros meses foram muito complicados, mesmo! Depois, por falta de tempo e de quem realmente dominasse cada conteúdo, cada um continuou a estudar por sua conta e não teve mais daquelas reuniões, embora ainda hoje, dois anos depois, ainda são muitas as dificuldades didático-pedagógicas e em diversas dimensões. *[E o que foi feito para solucionar tais dificuldades?]* Tentaram fazer um grupo de estudos sobre metodologia de pesquisa, por conta da dificuldade que havia da monografia, mas estas reuniões não funcionaram porque iam poucas pessoas. As próprias tutoras resolveram abolir a reunião e passamos a fazer tirar dúvidas entre nós pela Internet ou pelo telefone. Cada um teve que se arranjar e achar um jeito próprio de aprender e de gerir o seu trabalho.

Edu: Nós tivemos reuniões desde o início do projeto, em que discutíamos situações administrativas, as dúvidas sobre a operacionalização e o funcionamento do projeto. Essa capacitação é no meu modo de entender uma reunião administrativa; pode até ser também pedagógica, dependendo dos esclarecimentos, definição de estratégias, momentos de solucionar dúvidas dos Guias de Estudos, situações que possam ocorrer durante a

formação dos professores. Além disso, em poucas reuniões, recebemos visitas do pessoal responsável pelo projeto da SEE-MG, que vêm e esclarecer sobre o memorial, sobre monografia e uma ou outra dúvida sobre o *Veredas*. Mais isso é esporádico, não é sempre que ocorre.

Lea: Teve um treinamento no começo do *Veredas*, durante cinco dias nos quais nos reunimos com os coordenadores, mas era apenas para passar as instruções iniciais. Ficou em questões burocráticas, explicações sobre o que era o *Veredas*, como seria tudo e, logo depois vieram os textos pra gente ler. A leitura foi feita por cada tutor individualmente, não teve um trabalho especial para nos ensinar a sermos tutores, muito menos explicação didático-pedagógica de nossas tarefas. A coordenação local elegeu tutores de referência pra tirar as dúvidas dos colegas; aí sempre recorremos a eles quando temos dúvidas. Teve um ou outro encontro de alguns tutores isolados que marcaram para lerem juntos os Guias, mas logo parou e ficamos passando e-mail quando temos dúvidas.

Mel: Não houve capacitação. Qualificamos-nos sozinhos e estudamos por nós mesmos. A coordenação local nos apóia bastante, mas é insuficiente; não existe um trabalho efetivo com supervisão, orientação, acompanhamento pedagógico e avaliação da nossa atuação, que seria tão importante para o desempenho de nosso papel e funções.

Rui: Tiveram umas reuniões mensais iniciais, mas para explicar o funcionamento em geral, não para esclarecer e nos treinar para a tutoria. Os tutores de referência atendem assim: chegam nas reuniões mensais dos tutores e apresentam uma síntese, uma sinopse do conteúdo; dão umas dicas para facilitar a leitura dos tutores; fazemos uma discussão de um ou outro ponto, vemos se tem um exercício mal elaborado, uma resposta que não tá bem dada... Mas aí foi cansando e é mais um tempo que consome... foi consumindo até que a gente viu que não dava mais pra fazer isso, porque realmente... atrapalha.

Nota-se que Edu e Rui entendem que mesmo sendo reuniões mensais administrativas, esses encontros foram também pedagógicos, uma vez que foram momentos de discussão, de troca de idéias, de apresentar resumos e de tirar algumas dúvidas. Quanto às ações implementadas pelas coordenações geral e local para a capacitação dos tutores, a percepção de Edu é de que a coordenação geral/SEE-MG do curso ocasionalmente faz reuniões para discutir e esclarecer aspectos relativos à monografia e o memorial. Outra ação apontada por todos os entrevistados foi a sugestão do tutor de referência que segundo Rui, resume conteúdos, dá dicas, discute um ou outro ponto dos Guias de Estudos, CAU e exercícios mal elaborados.

Ada, Lea, Mel entendem que no *Veredas*, houve capacitação apenas para assuntos administrativos e funcionamento geral do curso. Não foi concretizada pela coordenação local ou geral, nenhuma preparação prévia, nem qualificação didático-pedagógica dos tutores, mesmo diante das dificuldades nessa dimensão. Nesse caso, na percepção de Ada, Edu, Lea, Mel e Rui, eles fizeram individualmente as leituras do material instrucional, estudaram e se qualificaram sozinhos, foram "*autodidatas*" uma vez que "*não teve um trabalho especial para nos ensinar a ser tutores, muito menos explicação didático-pedagógica de nossas tarefas*". Compreendem que tal qualificação fez muita falta para ajudá-los a resolver os problemas que encaram na tutoria.

Os entrevistados compreendem que por conta própria, devido ao desespero do início do curso pela falta de informações, do conhecimento dos componentes curriculares, alguns tutores fizeram, alguns encontros com grupos de colegas para estudarem sozinhos um

ou outro componente curricular. Entendem que essas não tiveram continuidade por falta de tempo, de objetividade nas reuniões e de conhecimentos dos conteúdos. Assim, utilizam as informações passadas pelo tutor de referência. Poucos entre eles recorrem ao computador e Internet para se comunicar, trocar idéias e esclarecer dúvidas. Reconhecem que às vezes a coordenação local, promoveu algum evento específico para a discussão e orientação da monografia. Ada enfatiza que como saída, cada *"um teve que se arranjar e achar um jeito próprio de aprender e de gerir o seu trabalho"*. Mel complementa dizendo que o apoio da coordenação local embora importante, *"é insuficiente; não existe um trabalho efetivo com supervisão, orientação, acompanhamento pedagógico e avaliação da nossa atuação, que seria tão importante para o desempenho de nosso papel e funções"*.

A análise destes trechos indica que na representação dos professores Ada, Edu, Lea, Mel e Rui, os tutores assumiram as suas funções na tutoria sem a devida capacitação e preparação, sem o domínio de conhecimentos curriculares, de competências e habilidades didáticas, pedagógicas, metodológicas e tecnológicas para atuarem na tutoria do *Veredas*. Tais resultados reiteram os encontrados por García Aretio (2001) ao observar que em muitos cursos de formação docente em EaD, no máximo o que se vê é o professor-tutor receber algum rápido "treinamento" ou "capacitação" para a tutoria. Essa preparação vem consistindo na "leitura superficial de um ou outro manual/guia de estudo junto com a equipe ou individualmente", que de forma alguma o qualificam enquanto preparação, "estudo, reflexão e/ou a formação contínua do professor-tutor" para o trabalho na tutoria (ibid).

Gatti (2003, p.191), também verificou tais falhas em seus estudos e critica o fato de que a formação de *tutores* tem sido "relegada a um segundo plano" se comparada com a sua "importância para as práticas de educação a distância". Em muitos casos, segundo a autora, a qualificação do formador em EaD, vem se restringindo à oferta de informações, conteúdos, trabalha-se numa abordagem da racionalidade técnica dos profissionais, esperando que se produzam mudanças em posturas e formas de agir a partir do domínio de novos conhecimentos.

No caso do *Veredas*, parece que a saída para os tutores foi, serem *"tão autodidatas quanto os cursistas"* como define Ada. Tiveram, por um lado, que exercer a autonomia para aprender praticamente sozinhos. Por outro, desenvolver a auto-gestão da aprendizagem, construir a sua identidade de tutor e assumir o próprio desenvolvimento profissional, conforme sugere Preti (2000) na formação do professor. Isto é, por meio de seus próprios esforços e contínuos desafios, os tutores buscaram solitários, a autoformação. Significa, segundo Gatti (2003), Chamon et al (2006), C.Souza et al (2005) que os tutores tiveram que

escolher procedimentos e horários para seus estudos, selecionar informações e recursos de aprendizagem, ler, estudar sozinhos, praticamente sem o suporte institucional, usar dos recursos do computador, Internet, correio eletrônico, coordenar por si mesmos a própria formação.

Também, conseguiram em alguns momentos e atividades, refletir na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1984), ser um professor pesquisador (ZEICHNER, 1993), identificar dificuldades e avanços. Responsabilizaram-se pelo próprio agir e educar-se para darem conta da prática na tutoria. Assim, tiveram que aprender a aprender, aprender a fazer, respeitar o próprio ritmo, estilo e tempo para o aprendizado. Ainda, tomar decisões, interagir, colaborar, cooperar, e com autonomia, encontrar o jeito próprio de fazer e de atuar na tutoria, num movimento permanente de formação contínua como indica Preti (2000).

Embora fossem bem recebidos e apoiados pela coordenação local, a análise das respostas de alguns dos entrevistados explicita a percepção de que parece haver omissão dos coordenadores local, geral/SEE-MG e institucional, em relação à qualificação, à formação contínua e o desenvolvimento profissional dos tutores que poderia ser ofertado a esses ao longo do curso. Parece que o rol de dificuldades apresentadas pelos tutores nas diversas dimensões da docência e atuação na tutoria, na operacionalização do curso, não foram suficientes para desencadear processos sistematizados de formação contínua dos tutores em serviço, como indicam como Blum (2004), Marcelo García (1991) e Belloni (2003) como essenciais na formação docente em EaD.

Tudo indica que as dúvidas dos tutores no *Veredas*, inseguranças, ansiedade e o despreparo apresentados pela maioria dos entrevistados em sua prática na tutoria, pouco serviram para a efetivação de um trabalho conjunto, colaborativo, sistemático e regular entre as coordenações local, geral/SEE-MG e os tutores. Nem mesmo por meio de grupos de estudos, leituras em grupo, aprofundamento de conteúdos e de componentes curriculares, de procedimentos e de dificuldades, de supervisão, orientação, acompanhamento e avaliação da prática dos tutores no desempenho de seu papel e funções na formação de professores em EaD. Resultados semelhantes foram identificados por Meneghetti (2004) no curso de Pedagogia da UDESC, ao observar que de certo modo, “praticamente sozinhos” os tutores precisaram “orientar, tirar dúvidas, facilitar e mediar a aprendizagem, acompanhar os estágios, orientar os TCCs, fazer as avaliações, enfim, dar conta de quase todo o processo de formação” em EaD. Tais resultados chamam a atenção para as demandas e a urgência de idealizadores, administradores, coordenadores e tutores de cursos de formação de professores, criarem estruturas de qualificação acadêmica e de formação contínua em serviço com vistas a

atenderem as necessidades impostas ao trabalho do professor-tutor.

Questionados acerca de sua percepção sobre até que ponto o desempenho do papel e das funções do tutor do *Veredas* contribuiu para possíveis mudanças na prática pedagógica, e em que aspectos influenciou na autoformação, formação contínua e no desenvolvimento profissional do tutor, as respostas dos entrevistados foram:

Edu: O *Veredas* me ensinou a ter mais iniciativa, melhorou o meu padrão de trabalho até na educação presencial, no sentido de organização do planejamento, no desenvolvimento da aula, na aplicação dos procedimentos de ensino, etc. Passei a considerar a estrutura curricular como um todo, mas com criatividade. Utilizo algumas atividades do *Veredas* na sala de aula, que servem para orientar a aprendizagem de ensino presencial. Outra coisa que trouxe desse projeto, é a educação por objetivos. Sempre que vou dar aulas, agora coloco o objetivo na lousa. Ao final, tento conversar com os alunos para saber se atingimos o objetivo, as metas, para que essas não fiquem só em minha cabeça.

Lea: Eu acho que mudei sim e até na minha prática na educação presencial. Acho que estou melhor professora na ciência da profissão. A docência é muito dinâmica, mas a gente vai acomodando no ensino superior. Então, o *Veredas* me ajudou a sair da mesmice, a dinamizar minhas aulas presenciais, a fazer a transferência de metodologias, de dinâmicas que usamos aqui na EaD para diversificar lá - o presencial, além de tornar a aprendizagem mais significativa.

Mel: Tive a oportunidade de conhecer o processo educacional como um todo, mais completo. Quando eu vou visitar as escolas do Ensino fundamental, vejo também como ela funciona de tarde e como ela funciona a noite no Ensino Médio. Então, eu vejo várias faces do mesmo problema, da mesma educação, da continuidade do processo de ensino, da discriminação, dos preconceitos e como é que o meu aluno universitário do ensino superior pode trabalhar isso.

Rui: O *Veredas* me ajudou a refletir estar atento com o que eu faço no ensino presencial, com o que os outros fazem, e o encontro disso na atividade presencial. Acho difícil pontuar, mas acho que uma maior atenção quanto à diversidade de caminhos que trazem os alunos que fazem o nosso curso. Também aprendi a fazer e a melhorar o meu planejamento. Por mais que eu possa parecer inflexível, na prática tenho meu planejamento e acho que *Veredas* me ajudou a estar mais atento, pois as vezes é preciso deixar as coisas acontecerem, não ficar muito ansioso, para dar encaminhamentos sem ansiedade, por mais que tenha planejamento.

Todos os entrevistados entendem que a tutoria, possibilitou que melhorassem a própria prática não só na EaD como na educação presencial. Passaram a considerar mais a estrutura curricular, os objetivos das aulas, a integração dos conteúdos, criatividade, ter iniciativas que antes não tinham, tornaram-se mais dinâmicos nos procedimentos de ensino e aprenderam a conviver melhor com normas e regras. Houve melhorias "*na ciência da profissão*", na organização e percepção do processo educativo, na elaboração do planejamento, no desenvolvimento da aula, a continuidade do processo desde o Ensino fundamental, a discriminação, os preconceitos que envolvem este nível de ensino e como o aluno universitário pode trabalhar tais questões. De certa forma, a tutoria vem ajudando os tutores a fazer suas reflexões, atentar para as próprias ações no ensino presencial e com mais segurança no trabalho.

Os tutores esclarecem que a tutoria no *Veredas* contribuiu para que construíssem conhecimentos em diversas dimensões profissionais:

Ada: Outra coisa que fiquei mais atenta foi com o domínio e a atenção com o currículo com um todo. Acho que sempre tive essa preocupação, mas o *Veredas* coloca bem essa questão. O que é um currículo? O que é um

currículo mínimo? Como é que um currículo ajuda na formação? Qual a importância do currículo no processo de formação e na estruturação? O fato de ser uma proposta interdisciplinar... embora ainda é um nó no programa... Ressaltou a minha autonomia e auto-gestão de minha aprendizagem. E tem a troca em algumas reuniões mensais cada um fala o que está fazendo e aí temos uma idéia geral, aprendemos com os colegas.

Lea: Olha, enquanto professora penso que tanto a EaD como o *Veredas* me ofereceram a oportunidade de construir muitos conhecimentos nas diversas dimensões: sócio-cultural, didático-pedagógico, curricular, ampliei os conteúdos específicos, além de uma porção de coisas que eu não via há muitos anos, então estou vendo e revendo. Estou aprendendo coisas que eu nunca vi em outras disciplinas, tudo é um ganho e assim alargou muito meu leque de conhecimentos.

Mel: No *Veredas* adquiri maior conhecimento e sensibilidade político-educacional. Me fez pensar o quanto é importante ter uma política de educação nas diversas modalidades de ensino, com continuidade, que aprofunda as questões educacionais, que se preocupa com a qualidade da educação, as condições de trabalho do professor e a sua formação contínua.

A tutoria propiciou também aos entrevistados experiências importantes relativas às dimensões pessoais, sócio-política e afetiva:

Ada: Entrar em contato com a condição de trabalho de 1ª a 4ª série e das dificuldades das cursistas, fez com que eu olhasse o que estou e estamos fazendo com a formação superior na universidade. Nesse sentido, tornei-me mais crítica e esse contato em si com elas, foi muito rico. Aprendi muito da dinâmica das escolas e tudo... foi mais em termos de sensibilidade maior com as condições de trabalho, porque a universidade vai deixando a gente distante disso... quem não tem contato nenhum com prática de ensino, vai ficando completamente alheio à realidade da escola. Então o *Veredas* te coloca diante dessa realidade.

Edu: Aprendemos muito com os professores cursistas, com suas experiências com seus relatos, reflexões, que são significativas no contexto do projeto em geral: ter força de vontade, criar a autonomia e a gestão do próprio estudo, envolvimento maior com o curso, devido à própria natureza da atuação profissional dele no magistério. Passei a valorizar a experiência profissional do professor do Ensino fundamental e sua atuação profissional.

Rui: Tenho forte senso crítico, eu abracei o *Veredas*, porque ele me tocou... a proposta, a possibilidade de trabalhar numa outra realidade fora da UFU, fora de Uberlândia numa cidade menor, ter contato com o real da escola pública. Talvez até mesmo por necessidade de identificar novas circunstâncias, seja na avaliação, na metodologia de trabalho, nos conteúdos com mais flexibilidade olhar melhor e sem preconceitos a questão da educação a distância semipresencial, desenvolver a minha autonomia, iniciativa, atitudes, práticas e atuação pedagógica.

Pelos fragmentes recortados, percebe-se os entrevistados reconhecem que a experiência e a tutoria no *Veredas* proporcionou-lhes muitas possibilidades de autoformação, de formação contínua em serviço e de desenvolvimento profissional. Consideram que embora o processo de qualificação para o desempenho de suas funções na tutoria praticamente não existiu, que continua empobrecido, deixa a desejar e conta principalmente com a ajuda recíproca entre tutores para a sua atuação na tutoria, as influências são positivas e ajudam a promover mudanças significativas em sua prática docente, tanto na EaD como em sua atuação na educação presencial. A percepção dos tutores é de que o papel e as funções do tutor contribuíram para que construíssem e ampliassem seus conhecimentos em diversas dimensões. Entendem que se tornaram pessoas e profissionais professores melhores nas duas modalidades educativas - presencial e a distância.

Entendemos que os objetivos deste capítulo foram alcançados, no sentido de elucidar a percepção e as representações dos tutores, cursistas e coordenadores acerca da atuação e da prática dos tutores vividos no processo ensino-aprendizagem no *Veredas*. Esclarecemos que em relação à questão de gênero - um dos critérios de escolha dos sujeitos tutores, Edu e Rui para serem entrevistados, não foram identificadas diferenças significativas em suas respostas e percepção acerca da própria atuação, desempenho docente e prática na tutoria em EaD, se comparadas às percepções das tutoras Ada, Lea e Mel.

A análise das respostas dos grupos entrevistados indica as possibilidades e os desafios da prática pedagógica na tutoria, diante das complexidades que envolvem também, o contexto em que atuam na formação superior de professores. Reiteram a urgência e a necessidade de criação de espaços e tempos formativos, com suporte institucional administrativo, didático-pedagógico, metodológico e tecnológico, aproveitando-se o potencial das TIC, com vistas a favorecer e viabilizar o estudo, a reflexão, a autoformação, a formação contínua do professor-tutor em serviço e, por conseguinte, o seu desenvolvimento profissional na EaD.

Entendemos que as dificuldades são próprias da trajetória daqueles que procuram o novo. O processo, porém, não pode nunca prescindir da rigorosa e atenta procura de alternativas, de compromisso e de vontade de tornar-se artífices da própria mudança e assim, construtores de novos tempos de ensinar e de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem vai na frente não vê caminho; cai no buraco, pisa no espinho. Pés machucados, olhar dolente, mãos calejadas, quem vai na frente.

Quem vai na frente não vê estrada, em plena mata, abre picada. Cavando a terra, joga a semente. Não colhe flores, quem vai na frente.

Quem vai na frente não tem asfalto, não tem conforto, só sobressalto. Planta e não colhe, luta e não vence, sofre e não canta... quem vai na frente.

Mas abre estradas, planta caminhos, buracos tapa, arranca espinhos. E deixa as flores que sempre faz feliz e alegre quem vem atrás.

"Vanguarda". Luiz Oswaldo S. M. de Souza

Na possibilidade de ser esse momento da tese, um ponto de chegada, pensamos se não é esse, um ponto de partida, de recomeço, ao invés de uma finalização. Momento de abrir e de renovar os caminhos percorridos, no lugar de terminá-los. Momento de reafirmar a trajetória vencida e ao mesmo tempo, vislumbrar novas perspectivas a partir das questões que foram aqui iniciadas. Tais reflexões reiteram a vontade de produzir novos e diferentes olhares sobre a prática pedagógica dos tutores na formação superior de professores na educação a distância.

Relembramos as vivências construídas a partir do estudo do referencial teórico, das sessões de observação, dos depoimentos nas entrevistas, dos documentos consultados e do acompanhamento intensivo da atuação e da prática de Ada, Bel, Edu, Iná, Isa, Gil, Lea, Lia, Mel e Rui durante as atividades de ensino-aprendizagem presenciais do *Veredas*. Recordamos dos seus esforços e das lutas no processo. Mais do que fazer parte desta pesquisa, esses tutores interagiram, refletiram, colaboraram, participaram, compartilharam conosco as alegrias vividas na tutoria, bem como as angústias do conhecer, os medos do desconhecer, as decepções com os compromissos assumidos, as conquistas, as fragilidades, as vontades, a ousadia e a coragem de serem professores-tutores diante da complexidade que envolve a prática na tutoria do *Veredas* e na formação de professores em EaD.

Uma das questões que está na origem desta pesquisa e que a motivou, foi saber *de que modo e em que condições de vida e de trabalho o professor-tutor do Veredas desenvolveu sua prática pedagógica?*

A consulta ao referencial teórico, bem como o exame minucioso dos depoimentos dos tutores, coordenadores, cursistas e dos registros da etnografia da prática dos tutores, nos permitiu compreender que a prática pedagógica do tutor é uma atividade técnica, produtiva,

que transforma e promove o homem como ser social. Determinada por um conjunto de ações no âmbito das funções docentes de educar e de ensinar é entendida como *práxis*. A prática pedagógica é dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla, que se concretiza no modo de pensar e de fazer do professor-tutor. Ainda, a partir de intenções conscientes, integradas entre si, numa relação dinâmica entre teoria e prática, que dá sentido à ação e à transformação social. Consideramos a prática pedagógica do tutor, do ponto de vista do trabalho do docente, que tanto na modalidade presencial como à distância se constitui de múltiplas faces, integradas com os pressupostos teóricos, as concepções educacionais e os diversos saberes que a orientam e a determinam.

Diante destes referenciais teóricos, dentro do possível, procuramos compreender com sensibilidade as situações vivenciadas pelos tutores e cursistas no processo ensino-aprendizagem da formação superior de professores em EaD. Tentamos respeitar a diversidade de funções e de suas práticas, as diferenças, as idéias, as percepções, os conhecimentos, as experiências e o contexto em que os tutores se inserem na formação superior de professores e se constituem como professores-tutores. Passamos então, a explicitar alguns dos verificados que constituiu a prática pedagógica dos sujeitos professores-tutores da AFOR UFU, bem como as constatações de algumas características comuns entre os tutores, as dificuldades, as fragilidades e as possibilidades de suas ações na tutoria. Esse conjunto de fatores marcou o modo como o professor-tutor do Veredas efetivou a sua prática pedagógica no desempenho de suas funções nas atividades de ensino-aprendizagem presenciais do *Veredas*.

Constatamos que a prática dos tutores apresentou um misto de concepções teóricas e pedagógicas de educação, de EaD e do tutor e demais elementos do ensino-aprendizagem, que transitaram entre as perspectivas educacionais, ora tradicionais, ora construtivistas e sociointeracionistas. Às vezes os tutores apresentaram uma percepção reduzida, empobrecida, rígida e conteudista de tais concepções educacionais e de seus significados, o que indicou que os tutores não tinham uma compreensão consistente dos elementos teóricos e práticos que envolvem toda a ação docente e o processo educativo no qual concretizam a sua prática na EaD.

Por conseguinte, muitas vezes a maioria dos tutores pareciam confusos, inseguros, perdidos, carentes de orientação institucional, em relação aos aspectos didático-pedagógicos e administrativos do curso, Naqueles momentos, eles não tinham clareza da própria concepção de educação, do "que-fazer", como, quando e porque fazer no desempenho do papel e das funções de tutor. Isso gerou insegurança e angústia nos tutores para desenvolver os trabalhos e atividades de ensino-aprendizagem na tutoria. Também, provocou confusão, incertezas na

ação, problemas com o uso de TIC, com o planejamento, a estruturação, a coordenação e a mediação das atividades dos encontros presenciais. Diante desse cenário, a maioria dos tutores acabou por adotar posturas, atitudes e práticas transmissivas, expositivas, segmentadas e memorísticas, que dicotomizam teoria-prática.

Constatamos que este conjunto de fatores, gerou diversos problemas teóricos e na prática de alguns tutores na orientação dos cursistas. Ressaltamos as dificuldades de apresentação e de amarração dos componentes curriculares e dos conteúdos, de resolver e encaminhar dúvidas numa dinâmica reflexiva e interativa. Foram fragilidades na condução e na orientação do estágio, da pesquisa e do memorial e a insegurança para desenvolver a avaliação formativa e suprir falhas do processo, o que limitou a prática e o alcance de objetivos na formação desejada. Encontraram dificuldades com a organização teórica e prática dos encontros presenciais no curso, em adotar procedimentos de ensino adequado para a proposição de atividades interativas, colaborativas e significativas. Verificamos que faltaram aos tutores, conhecimentos, competências, habilidades didático-pedagógicas para o desempenho de formador de professores na perspectiva crítico-reflexiva-investigativa na formação superior de professores em EaD.

Nesse caso, a falta destes saberes e carências dos tutores comprometeram a mediação pedagógica, a orientação acadêmica, o acompanhamento dos estudos e da aprendizagem dos estudantes na ótica da construção de conhecimentos, do desenvolvimento da autonomia, da reflexão e da investigação, na formação superior de professores em EaD, confirmando uma das suposições iniciais desta pesquisa. Assim, aqueles tutores acabaram se apoiando na repetição de procedimentos e de práticas fundamentadas no paradigma tradicional de educação que limitaram ainda mais as possibilidades de desempenho do papel e das funções do tutor para a construção do conhecimento.

Observamos outras vezes num extremo oposto, marcado pela inconstância de atitudes, relações e de ações, que em determinados momentos, um ou outro tutor assumiu posições e práticas sócio-interativas, reflexivas, colaborativas e construtivistas, fundadas em concepções emergentes de educação e de formação docente transformadora em EaD. Nesse caso, esses tutores promoveram ricos espaços para a mediação pedagógica e a orientação acadêmica: assumiram uma posição de participantes e de aprendizes ativos do processo ensino-aprendizagem, focalizaram na relação pedagógica, alternativas significativas para promover o desenvolvimento de habilidades pessoais, profissionais, humanas e sociais dos cursistas.

Desta perspectiva e apoiados na literatura consultada, ressaltamos a importância

do papel do professor-tutor como uma figura fundamental na formação superior de professores em EaD. Diante desta formulação, tentamos responder outra questão direcionadora desta pesquisa: *Se é o professor-tutor uma das figuras essenciais na EaD, se é o responsável para fazer a mediação pedagógica, a orientação acadêmica, ensinar, acompanhar o aprendiz, apoiá-lo e incentivá-lo, como se efetivaram tais processos?*

Como dissemos, verificamos muitas instabilidades de atuação e a diversidade das práticas pedagógicas da maioria dos tutores observados. Entretanto, ressaltaremos o seu desempenho na mediação pedagógica, na orientação acadêmica e no acompanhamento da aprendizagem por meio de atividades e situações interativas e participativas, que permitiam o trânsito entre a teoria e a prática. Nesse caso, os tutores criaram espaços que possibilitaram ao cursista vivenciar, planejar, acompanhar, desenvolver e avaliar processos intencionais de ensino, numa intrínseca articulação entre o saber e o agir. Estimularam a produção de conhecimentos e de experiências, de forma a favorecer a intervenção no ambiente social, educacional, no próprio fazer docente e na autoformação do professor. Nessas ocasiões, os tutores conseguiram redefinir e ressignificar o próprio trabalho docente, em sua nova identidade profissional - a do *professor-tutor*, enquanto novo papel do professor na educação a distância. Uma figura fundamental para possibilitar uma conversa viva, significativa e reflexiva com o estudante adulto na EaD, como ressaltam (Palloff e Pratt, p.2002).

Deste modo, no desempenho do papel do *mediador pedagógico*, alguns tutores efetivaram sua ação promovendo atividades e espaços de ação-reflexão-ação, de transformação da prática docente e do processo ensino-aprendizagem dos cursistas. Em um ou outro momento, alguns tutores se colocaram como um *facilitador educacional*, quando coordenaram atividades e situações de aprendizagem de modo mais flexíveis, interativos, colaborativos, numa estrutura mais livre, que fugiram de improdutivas aulas expositivas. Também, foram facilitadores educacionais quando estimularam os cursistas a ir além da exploração dos materiais didáticos do curso, a buscar outros recursos e tecnologias para ampliar o pensamento crítico, a compreensão e a reflexão acerca dos conteúdos estudados, aproveitando-as para aprofundar os componentes curriculares e conhecimentos construídos.

Em outras situações, os tutores atuaram como um *orientador acadêmico* quando estimularam as relações humanas e, no acompanhamento do processo de aprendizagem e de execução dos trabalhos dos cursistas, incentivaram o diálogo, a autonomia, a aprendizagem colaborativa. Promoveram a troca de experiências e de conhecimentos, relacionaram os conteúdos estudados com o estágio supervisionado, a pesquisa, o memorial, os projetos cooperativos e interdisciplinares propostos.

Noutros momentos, os tutores atuaram como um *professor*, que ensina ao apresentar os componentes curriculares, os conceitos e teorias dos Guias de Estudo, ao esclarecer e encaminhar as dúvidas, ao propor desafios intelectuais e cognitivos aos cursistas. Também, quando criaram situações de articulação teoria-prática, por meio de estudos de caso, da resolução de problemas, de práticas interdisciplinares que estimulam a aprendizagem significativa, reflexiva, interativa, colaborativa e dialógica.

Constatamos também, que em determinadas situações, os sujeitos tutores atuaram como um *motivador* e um *moderador* do ensino-aprendizagem. Nesse caso, aproveitaram para incentivar os cursistas, à autogestão da aprendizagem, à independência nos estudos estimularam a autonomia, a criatividade e a imaginação. Ainda, instigaram a tomada de decisões e opiniões dos cursistas, apoiaram as escolhas, provocaram a participação individual e coletiva dos estudantes. Os tutores atuaram ainda, diversas vezes, como um *avaliador da aprendizagem* na ótica formativa; exploraram a função diagnóstica, continuada e reflexiva da avaliação a dos trabalhos dos cursistas, fizeram correções, apreciações que foram discutidas e analisadas com os estudantes, devolveram *feedback* de trabalhos como provas, cadernos de atividades, relatórios da monografia, memorial, estágio, entre outros.

Diante do cenário marcado pela mutabilidade de práticas, consideramos que as concepções educacionais dos tutores, as suas atitudes, a atuação e as práticas adotadas, denotaram, em determinados momentos presenciais, uma nítida oposição entre dois mundos isolados e distintos. Ou seja, ao mesmo tempo em que os tutores tinham práticas e atitudes que transitaram por modelos característicos da racionalidade técnica, do "mundo tradicionalista", em um ou outro momento, eles surpreenderam com práticas fundadas em abordagens sugeridas no "mundo emergente e transformador". Em algumas ocasiões, o caminhar parecia num mesmo "mundo", porém, entrecortado por olhares e concepções às vezes divergentes, conflituosas; outras vezes convergentes entre si e com a proposta pedagógica e curricular do *Veredas*.

Consideramos, por um lado, que estas contradições identificadas nas concepções educacionais e na atuação dos tutores parecem ser reflexos de profundas mudanças nas concepções pedagógicas que começam a aparecer e que se explicitam nas práticas docentes, tanto da educação presencial como à distância. Muitas vezes até, sem que o próprio professor-tutor tenha conhecimento deste fato, mas que pouco a pouco vai ganhando consciência do próprio fazer em relação ao contexto em que vive e atua.

De outro lado, tais confusões conceituais, as inconsistências teóricas, as incoerências e as contradições entre o discurso e a prática educativa, evidenciaram uma série

de fragilidades e deficiências dos tutores. Esses problemas recaem em outra questão que guiou esta pesquisa: *Os tutores estavam preparados e qualificados para desenvolver com eficiência as múltiplas funções a que foram chamados a exercer numa tutoria construtivista e sociointeracionista?*

Constatamos na literatura consultada, bem como confirmamos nas sessões de observação, nos depoimentos dos tutores, dos cursistas e dos coordenadores, que a preparação e a qualificação dos tutores para a formação superior de professores na EaD ainda é um dos principais desafios desta modalidade. Muito do que os tutores não fizeram e não efetivaram nos encontros presenciais do *Veredas*, resultaram não só de uma ou outra dificuldade, mas de um conjunto de necessidades, de preocupações, de desejos e de carências que acabaram por prejudicar em diversas situações a atuação e a prática na tutoria do *Veredas*.

Foi possível verificar que uma das dificuldades dos tutores relacionou-se com a falta de saberes teórico-práticos e profissionais da docência. Essa foi uma lacuna considerável, demonstrada em diferentes níveis por cada tutor, inclusive, admitida por todos os sujeitos, como sendo o principal desafio enfrentado por eles na tutoria do *Veredas*. Nessa direção, percebemos a falta de domínio de conhecimentos científico-pedagógicos, curriculares, tecnológicos, sócio-cultural, dos conteúdos específicos, do aluno, dos contextos envolvidos, dos fundamentos da educação, da modalidade de EaD, entre outros. Evidenciamos assim e confirmamos outra suposição deste trabalho: os tutores eram carentes de diversos conhecimentos, habilidades e competências didáticas, tutoriais e tecnológicas para explorar os componentes curriculares diversificados, discutir as mensagens dos vídeos, orientar a monografia, o memorial, o estágio supervisionado; enfim, para desempenhar o papel de formador de professores na perspectiva crítico-reflexiva-investigativa na modalidade de EaD. Tudo isso complicado ainda mais diante pelas inúmeras fragilidades apresentadas pelos cursistas e por seus problemas profissionais, de formação e de vida.

Constatamos, em especial, dificuldades dos tutores provenientes da falta de domínio dos componentes curriculares a ponto de todos os tutores considerarem o estudo dos conteúdos, como um "peso" na tutoria. Assim, em muitos encontros presenciais, demonstraram atitudes de ansiedade e desespero na ocasião de apresentação dos conteúdos. Noutras vezes, era a inaptidão no encaminhamento de dúvidas, a apreensão na correção dos trabalhos avaliativos, o constrangimento do tutor diante da turma por não saber explicar um conceito, uma teoria ou exercício, além do desgosto demonstrado por uns por ter que aprender conteúdos que não se deseja aprender. Deste modo, muitos tutores acabaram fazendo o contrário do que se propôs no projeto pedagógico, de que a exploração dos conteúdos deveria

representar momentos dinâmicos e de ricas discussões e trocas nos encontros presenciais. Em inúmeras ocorrências, os procedimentos didático-metodológicos da maioria dos tutores restringiram-se a enfaques e dispersos instantes de releituras dos Guias de Estudos. Também em tradicionais aulas expositivas, em que os tutores, dentro do possível, apresentaram no quadro, os textos dos próprios materiais autoinstrucionais.

Consideramos que até certo ponto, não poderiam fazer diferente, principalmente porque não sabiam fazer. Além do fato de estarem oficial e legalmente desabilitados para discutir conceitos e teorias de todos os conteúdos, que não os de sua própria habilitação, os tutores não tinham formação específica nas várias áreas do conhecimento que eram obrigados a transitar. Não dispunham de dispositivos mínimos que lhes dessem base para explicar, exemplificar, produzir com criatividade e de modo competente, na diversidade de enfoques dos diversos componentes curriculares propostos. Com dificuldades de perceber as bases e lógicas distintas de cada uma das disciplinas, nos momentos de encaminhamento de dúvidas, dos textos e dos exercícios, conduziram da mesma forma quaisquer conteúdos, fossem eles de Matemática, de Geografia, de Filosofia, de Ciências, ou outro. Deste modo, consideramos problemática esta questão dos componentes curriculares que vêm sendo apresentados a partir do aproveitamento do trabalho de um único tutor para conduzi-los. Tudo indica que esse fato vem se constituindo também, num dos pontos críticos e de fragilização da proposta pedagógica e curricular do *Veredas*.

Percebemos também, que foi difícil aos tutores fazer a transição da sala de aula da educação presencial para a EaD virtual ou semipresencial. Pareceu-lhes complexas as adequações às diferenças didáticas, metodológicas e pedagógicas que envolvem a modalidade educacional a distância. Diante deste contexto necessário se faz repensar os processos de formação inicial e contínua de professores, os conhecimentos, as atitudes, as metodologias e as práticas. Torna-se essencial a criação de espaços e tempos com suporte institucional com vistas a disponibilizar e favorecer o estudo, a autoformação, a preparação do professor-tutor, a transformação da prática pedagógica, a formação contínua em serviço e o desenvolvimento deste profissional para a EaD.

Entramos aqui, noutra indagação que direcionou esta investigação: *Quais foram as ações da Agência Formadora (AFOR) antes e durante a implementação do programa, para oferecer espaços formativos aos tutores de modo a corrigir e aperfeiçoar sua prática pedagógica?*

Consideramos que uma das lacunas do Projeto Pedagógico do *Veredas*, foi não contemplar ações concretas de formação contínua dos tutores em serviço (nem presencial,

nem virtual) , além de delegar esta responsabilidade para cada AFOR. Entendemos que a EaD enquanto fato novo na educação, não possui profissionais com formação específica ou experiência na área para oferecer a formação inicial pretendida no curso. Daí a importância de criar espaços virtuais e presenciais de autoformação do tutor, de ações da coordenação geral e local, de apoio de outros profissionais, que acompanhassem de perto a implementação do curso, com vista a criar oportunidades formativas regulares, dar suporte didático-pedagógico, fazer as correções necessárias na prática dos tutores no percurso. Também, a necessidade de empreender um trabalho de pesquisa-ação colaborativa e com propostas de formação contínua do professor-tutor, preparando-o ao longo do curso para o desempenho de seu papel e funções na tutoria.

Constatamos que o projeto pedagógico do *Veredas* requer a qualificação e a formação do professor-tutor crítico-reflexivo e pesquisador. A coordenação geral/SEE-MG deixou os processos de capacitação e de formação dos tutores por conta de cada AFOR, eximindo-se de sua responsabilidade no processo. A AFOR, que deveria assumir a qualificação dos tutores, nem sempre encontrou as condições necessárias para tal, que lhe foram negadas e/ou dificultadas. Assim, mesmo considerando o bom relacionamento entre tutores e coordenadores, o respeito e o apoio humano que esses últimos demonstraram pelo trabalho dos tutores, eles deixaram de criar momentos sistematizados de estudos, de aprofundamento dos problemas, de busca de alternativas para amenizar e/ou solucionar as dificuldades do processo. Isso confirma mais uma das hipóteses deste estudo, de que há carência de espaços e ações formativas em EaD que possibilitam ao professor-tutor a sua qualificação específica e necessária para assumir as novas funções exigidas na tutoria.

A partir dos dados colhidos e documentos analisados, foi possível perceber que as ações da coordenação local da AFOR UFU para a implementação do curso se resumiram às reuniões mensais entre coordenadores e tutores, de cunho administrativo, de informações gerais, sem o aprofundamento acerca da proposta pedagógica e curricular do *Veredas*. Não registramos ações que se caracterizassem como de qualificação didático-pedagógica e metodológica dos tutores para a tutoria do *Veredas* ou que estimulassem os tutores à troca de experiências, de dificuldades, de acertos, de reflexão sobre a própria prática, num processo de aprendizagem coletiva, significativa, interativa, reflexiva e colaborativa. Neste caso, verificamos que o atendimento às exigências de qualificação e de formação contínua dos tutores ficou a cargo do esforço físico, mental, emocional, cognitivo e financeiro de cada tutor.

Por um lado, tal situação acabou requerendo dos tutores um empenho maior no

exercício da tutoria, gerou sobrecarga de trabalho, tornando-a uma atividade sofrida. Ressaltamos por outro lado, algumas atitudes dos tutores nesse processo, que com coragem, autonomia e autogestão da aprendizagem, buscaram solitários, a autoformação, a construção da identidade de tutor. Às vezes às cegas, outra vezes, por meio de atitudes voluntárias, solidárias, colaborativas e cooperativas entre colegas - como os tutores de referência - e até mesmo com a ajuda de cursistas, os tutores agiram em conjunto. Embora não tenha sido um trabalho coletivo, procuraram auxiliar uns aos outros em sua formação pessoal, profissional, na co-realização das atividades e funções da tutoria do *Veredas*.

Confirmamos assim, outras *suposições* iniciais. A primeira: a busca pela autoformação, a formação contínua em serviço, a qualificação e o desenvolvimento profissional do professor-tutor se dá de modo individual e isolado, considerando a despreocupação das políticas educacionais e institucionais com sua formação, suas condições de vida e de trabalho. A segunda suposição: os possíveis desafios encontrados na tutoria acabam por favorecer a própria ação transformadora da prática pedagógica do professor-tutor. Ou seja, no exercício da prática e na busca de solucionar as dificuldades que surgem - pressionados ou não por essas - os tutores acabam se tornando melhores profissionais. Entendemos que suas vivências poderiam ser aproveitadas por todos, se somadas, divulgadas e socializadas entre os membros do grupo ao invés de ficar só com os seus criadores. Daí a importância do espaço de reflexão e de formação contínua coletivos e no próprio local de trabalho.

A constatação do conjunto de dificuldades teórico-práticas, profissionais e demais problemas vivenciados pelos tutores na tutoria, conduzem à resposta de parte da primeira indagação acerca *das condições de vida e de trabalho em que o professor-tutor do Veredas desenvolve a sua prática pedagógica*. Foi possível constatar que os tutores enfrentam algumas dificuldades para desenvolver o seu trabalho. Destacamos entre outros elementos: a correria pela sobrevivência; a sobrecarga de trabalho, os períodos de mais trabalho (geralmente realizados nos finais de semana, feriados e períodos de férias); o cansaço e o estresse; os baixos salários; as viagens para o interior do Estado, que além de risco de vida, desgastam-se física e emocionalmente, comprometendo ainda mais a falta de tempo para o estudo, a formação e a reflexão; a prática pedagógica sacrificada por inúmeras atividades e compromissos; problemas resultantes da formação acadêmica deficitária dos tutores e da falta da formação contínua (em termos de titulação acadêmica, postura metodológica e o domínio dos conhecimentos).

Aliam-se a esses problemas, a quantidade de leituras dos Guias de Estudos, o

desgastante estudo dos componentes curriculares desconhecidos em pouco tempo, a quantidade e as inúmeras correções das monografias, dos memoriais, dos planejamentos de aula e dos estágios do curso; as dificuldades de administração do tempo e de articulação entre os trabalhos assumidos na educação presencial (IES UFU), com os trabalhos do *Veredas* e demais atividades sociais. Além disso, verificamos a falta de material de apoio para a formação superior de professores (para tutores e cursistas), problemas de funcionamento de alguns recursos tecnológicos (retroprojektor, videocassete, televisão, pincéis e apagadores para a lousa) que constantemente apresentavam defeitos técnicos. Ficamos refletindo até que ponto isso afeta a rotina, as aulas regulares, a educação presencial, a EaD e a vida dos tutores.

Embora interessante e ousada a proposta pedagógica e curricular do *Veredas* para a formação superior de professores em EaD com enfoque na reflexão, na pesquisa e na construção de conhecimentos, notamos alguns pontos fracos que recaem na estrutura do curso, em sua operacionalização e na própria sistemática da tutoria. A indefinição de algumas diretrizes determinadas pela coordenação geral do curso (por exemplo, em relação à orientação, avaliação e elaboração das monografias e dos memoriais). A falta de recursos tecnológicos digitais ou virtuais para viabilizar a comunicação à distância, o ensino, a interação e o contato síncrono e assíncrono entre tutores e cursista; o excesso de atividades previstas para as reuniões presenciais mensais. Além disso, as dificuldades com os atrasos constantes dos materiais instrucionais que aumentavam ainda mais o acúmulo de tarefas para tutores e cursistas.

Ressaltamos a importância dos *encontros presenciais* para a promoção da formação inicial dos cursistas, da interação, da socialização, da construção de conhecimentos, da afetividade e da aproximação entre tutores e cursistas. Não obstante, notamos que a *quantidade* de reuniões presenciais foi pouca para atender às demandas dos cursistas e de prática dos tutores. Além disto, identificamos como sendo pouco o *tempo* destinado à cada atividade proposta para tais encontros para que o tutor fizesse a exploração, o aprofundamento de conceitos e de certos temas, discussões dos componentes curriculares, tirasse dúvidas dos exercícios, fizesse explicações e orientações necessárias para as tarefas do estágio, da monografia e do memorial.

Nessa direção, verificamos ainda que promover a formação inicial dos cursistas contando com alguns encontros presenciais pode ser muito pouco para atender às necessidades de aprendizagem dos cursistas e do trabalho dos tutores. Seria importante que o projeto pedagógico contemplasse também, a *mediação pedagógica* numa perspectiva transformadora em *encontros virtuais*. Poderiam ser aproveitadas a flexibilidade e as

potencialidades de uso das TICs, para favorecer a interação, o diálogo didático, a colaboração e o desenvolvimento da autonomia de tutores e de cursistas ao longo do processo educativo. Sobretudo, as tecnologias seriam essenciais e mais um espaço de formação contínua dos tutores em serviço.

Outro ponto preocupante foi a condução da monografia diante das poucas condições de tempo, de elaboração dos cursistas e de orientação dos próprios tutores. Foi possível perceber que seus limites alcançaram tanto tutores quanto cursistas, o que indica a necessidade de repensar e de reestruturar a elaboração do trabalho monográfico no curso. Verificamos que diante das condições precárias e insuficientes, tornou-se mais complicado contemplar os processos investigativos no cotidiano de tutores e de cursistas. Entendemos que sem o devido respeito às condições básicas de vida e de trabalho do professor-tutor, sem investimentos em sua formação contínua e desenvolvimento profissional na EaD, torna-se mais difícil a prática que dê conta da formação de professores com mais qualidade, mesmo diante das potencialidades das TICs na educação e das possibilidades de formação de professores na modalidade à distância.

Esta constatação ajudou-nos a ampliar nossa compreensão em relação à última indagação que direcionou essa pesquisa: *Até que ponto a dinâmica de funcionamento do Veredas - em que os tutores desempenharam diferentes funções, contribuiu para a transformação da própria prática e para o seu processo de formação contínua em serviço?*

Constatamos que ao requerer dos tutores uma atuação em diversos papéis e o desempenho de múltiplas funções, a tutoria apresentou-se como um espaço rico, potencial e privilegiado de aprendizagem. Observamos que as leituras dos textos, o estudo dos Guias Didáticos, todas as atividades de ensino-aprendizagem realizadas, a participação nas Semanas Presenciais, nos Encontros Presenciais Mensais, a orientação das monografias e memoriais representaram oportunidades de aprendizado, de atualização, de autoformação e de formação contínua em serviço. Também, foram importantes para o desenvolvimento profissional dos tutores as orientações do Estágio Supervisionado, bem como o contato com os cursistas e com a realidade das escolas do ensino fundamental.

Verificamos que a tutoria favoreceu melhorias nas dimensões gerencial, pedagógica, social e técnica da prática dos tutores, o que foi confirmado por eles próprios. Os tutores esclareceram que o trabalho na tutoria contribuiu para transformá-los em melhores pessoas e profissionais; serem mais críticos, reflexivos, autônomos; a trabalhar em equipe; a valorizar os saberes docentes e profissionais, respeitar o ritmo dos alunos e da aula; ampliar a visão do processo educacional e sua continuidade; melhorar o relacionamento com os

estudantes; aperfeiçoar o planejamento de aulas e dos encontros presenciais, a identificar os objetivos, procedimentos de ensino; estimular o convívio com normas, regras e a tomada de decisões; serviu como referência para promoverem estas e outras transformações da própria prática pedagógica.

Tais constatações confirmam mais uma *suposição inicial* desta pesquisa: a de que a docência nas modalidades à distância e presencial constituem espaços de autoformação do professor-tutor, de modo que ele aprende a ser melhor profissional no exercício da própria prática, mesmo diante do enfrentamento de dificuldades, desafios, tensões e conflitos. Isto é, considerando as brechas de autonomia do programa, o professor-tutor pode construir novas práticas de ensinar e de aprender, tornando-as mais eficazes, bem como promover correções necessárias em suas ações didáticas.

Concluimos que é possível estabelecer ações que dêem sentido à formação dos tutores (e também dos cursistas) na formação superior de professores em EaD, de modo a promover uma mediação pedagógica efetiva, reflexiva, interativa e investigativa, ampliando as possibilidades do próprio fazer docente e dos cursistas na formação. No projeto pedagógico e curricular do *Veredas* há espaços para a recriação de novos caminhos a partir dos processos formativos já ofertados, para aqueles que desejam continuar assumindo a tutoria e a formação docente em EaD. Tal como observamos, a prática dos tutores apresenta-se como uma riqueza, repleta de múltiplas ações, veredas abertas para a transformação e de inúmeras possibilidades para a formação de professores contemplando as demandas da nova configuração social.

Os tutores viveram uma experiência intensa e desafiadora no *Veredas*. Fizeram modificações em suas práticas, umas mais bem sucedidas que outras. Não importa: houve tateamento, experimentação. Essas tentativas poderiam ser melhor aproveitadas se houvesse reuniões conjuntas previstas pelo programa para trocas. O curso ganharia ainda, maior eficiência se em tais reuniões fosse melhor aproveitada a figura do “tutor de referência”, introduzida pelo Programa de forma tímida e informal. A diversidade de formação inicial poderia ser aproveitada: cada um, conforme sua experiência e formação profissional seria responsável para dar ao grupo subsídios relacionado à sua área, estimulando o trabalho em equipe. A *Avaliação do curso* e das *reuniões mensais* pelos participantes é um aspecto inovador do Programa que não foi explorado e aproveitado e que deveria constar de uma agenda de reuniões de formação em serviço.

Dado o envolvimento dos sujeitos e a urgência de suas necessidades a presença de um *tertius*, de um colaborador (coordenador ou pesquisador) seria importante para dar suporte e para pensar uma agenda de trabalho e estudo em reuniões conjuntas planejadas para a troca

de experiências e a formação dos tutores. É essencial maior aproximação dos coordenadores e o acompanhamento dos tutores, ouvindo as dificuldades, os reclames, as críticas, as sugestões, as experiências cotidianas vivenciadas pelos tutores e cursistas durante o curso. Talvez valorizando e incorporando as diferentes vozes, histórias profissionais e vivências do professor-tutor, tornando possível reformular ações, rever práticas docentes, as condições de trabalho e propostas pedagógicas que vislumbraram novos elementos necessários à prática e à formação de professores. A pesquisa-ação colaborativa não onera o Programa. São ao contrário fonte de envolvimento, de diminuição dos conflitos internos e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, porque está atenta aos problemas que a prática coloca conforme eles aparecem e porque reconhece que eles não são simples de serem resolvidos com medidas vindas de cima para baixo.

Entendo que este trabalho está aberto a novos olhares e novas possibilidades de leituras. Tratou-se de uma tarefa nada fácil! Exigiu vigília solitária, escolhas, lutas internas, angústias, espaços de reclusão, de construções teóricas, de verdadeiros desafios. Oferecer essa contribuição ao debate sobre a prática pedagógica e a formação do professor-tutor é um privilégio, uma alegria, uma realização. É um encontro da pesquisadora com a educadora e a professora-tutora que se coloca como uma eterna aprendiz. Que este trabalho seja o começo de uma conversa e de uma reflexão ...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Codex, 1996.
2. ALMEIDA, Maria E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. PUCSP, Pontifícia. Universidade Católica de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
3. ALONSO, Myrtes; ALEGRETTI, Sonia Maria. Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância. In ALMEIDA, Maria E. B et al (orgs). *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. PUCSP, Pontifícia. Universidade Católica de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
4. ALONSO, Myrtes. Desenvolvendo a autonomia do aluno em EaD. In ALMEIDA, F.J (coord). *Projeto Nave: educação a distância*. São Paulo: [s.n.], 2001b.
5. ALONSO, K; NEDER, Maria Lúcia C., Terezinha. O projeto de EaD na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). *Em Aberto*, Brasília: MEC, 1996, n.70, abr-jun, pp.17-27.
6. ANDRE, Marli E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas (SP): Papirus, 1995.
7. ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - ABRAEAD/2007. São Paulo: Instituto Monitor Ltda/ ABED/SEED/MEC, 2007.
8. ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - ABRAEAD/2006. São Paulo: Instituto Monitor Ltda/ ABED/SEED/MEC, 2006.
9. APARICI, Roberto. Mitos de la Educación a Distancia y de las nuevas tecnologías. In RODRÍGUEZ, Eustáquio M.; QUINTILLÁN, Manuel A. (Orgs.) (1999) *La educación a distancia em tiempos de câmbios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Torre, p. 177-192.
10. BARRETO, Raquel Goulart et al (coord). *Educação e Tecnologia (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Série Estado do Conhecimento. 2006. n. 9)
11. BARROS, R. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 161-5653), 2004.
12. BELLONI, Maria. L. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Associados, 2003.
13. BENAKOUCHE, T. *Educação a distância: Uma solução ou um problema?* Paper, Reunião anual da ANPOCS, Petrópolis, 2000.
14. BLUM, Ednéia Aparecida. *A formação de formadores na Educação a Distância: redescobrimo o papel do professor-tutor*. Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-Graduação em Educação 2004.
15. BOGDAN, R. e BIKLEN, S.. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
16. CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*, Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.
17. CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução Roneide V. Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).
18. CASTELLS, Manuel. *Fim de milênio*. Tradução Klauss B. Gerhardt e Roneide V. Majer. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.3).
19. CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, n. 6, Ano 4, Julho de 1999.

20. CÊPERA, Altimary Aparecida. *Educação infantil e formação profissional docente: um estudo sobre o programa PEC*. 2006 . PUC/SP.
21. COELHO, Úrsula Belarmino Valente. *Tutoria na formação de professores: um vasto campo de investigação*. 2005. PUC/SP.
22. DEWEY, J. *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.
23. ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 3ª. Ed., Ed. Morata, Madrid, Espanha, 2000.
24. ELLIOTT, Jim. *Educational theory and the professional learning of teachers: an overview*. Cambridge Journal of Education, n. 1, vol. 19, 1989.
25. ESPINOSA, Maria Paz Prendes. *Aprendemos...¿cooperando o colaborando? Lãs claves del método*. In: SÁNCHEZ, Francisco Martínez. *Redes de comunicación en La enseñanza: las nuevas perspectivas Del trabajo corporativo*. Buenos Aires: Paidós, 2003, p. 97.
26. FERREIRA, Zeila Miranda e PENA, Perciliana. *Formação inicial de professores nos cursos de pedagogia: a experiência do “I Encontro de Práticas Pedagógicas Colaborativas”*. Seminário Internacional de Educação de Campinas. Jul/2003.
27. FRAGALE FILHO, Roberto. *Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
28. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28ª ed. 2005.
29. FREIRE. Paulo. *Papel da educação na humanização*. Uma educação para a liberdade. Porto: Porto ed. 1974.
30. FURTER, P. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1966. (Coleção Educação Tempo Presente)
31. FUSARI, José Cerchi. *Formação Contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. 1997. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
32. GATTI, Bernardete A. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Caderno de Pesquisa, n.119. São Paulo. 2003.
33. GARRIDO, Elsa. *Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional do professor*. In CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. de C.(orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
34. GARRIDO, Elsa. *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. Tese Livre Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.
35. GIMENO SACRISTÁN, J. *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional*. In IMBERNON, F. *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE Universidade de Barcelona-Horsori, 1993
36. HARASIM, Linda et al. *Learning Networks: a field guide to teaching and learning online*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. London.1996.
37. HARASIM, Linda et al. *Redes de aprendizagem - um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Pulo: SENAC, 2005.
38. HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
39. Hiltz, S. R. (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*, Invited Address at "WEB98", Orlando, Florida, November 1998
40. JODELET, D. *La representación social: fenômenos, concepto y teoria*. In: MOSCOVICI, S. (org.). *Psicologia Social*. Barcelona: Paidós. 1986, vol. I, p. 469-494.

41. KENSKI, Vani et al. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos *online*. In SILVA, Marco. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
42. KNOWLES, Malcolm. *The Modern Practice Of Adult Education, From Pedagogo To Andragogo*, Cambridge, Usa, 1980.
43. LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: 34, 1993.
44. LÉVY, Pierre. (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
45. Marcelo GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. (Coord.) NÓVOA, António. *In Os Professores e a sua Formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.
46. MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In LITWIN, Edith. *Educação a distância - temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
47. MARTELLI, Ivana. *EaD: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores*. Tese de doutorado. UNESP-Marília, 2003.
48. MASETTO, Marcos. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In MASETTO, M. T et al. *Novas Tecnologias e Mediação pedagógica*. São Paulo: Summus, 2003.
49. MEBIUS, Sônia M^a C. Biscaio. *EaD via Web: a construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos "pioneiros" e da própria prática*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2005.
50. MENEGHETTI, Adriana Fátima. *Professor pesquisador/ reflexivo: o olhar de tutores da educação a distância*. 2004. UFSC.
51. MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Programa de Capacitação de Professores - Fase Escola Sagarana - PROCAP*. 2001.
52. MION, R.A. *Programas de Investigação-ação Educacional e a Problematização de Conceitos e Práticas na Formação de Professores*. In: XII ENDIPE Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba, 2004. v.4. p. 133-140.
53. MORAN, JM. Contribuições para uma pedagogia da educação. In SILVA, Marco (org.). *Educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2003b.
54. MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
55. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a Educação do futuro*. São Paulo: Loyola, 2002.
56. MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
57. MOTA, Georgina Lopes da. *A formação do professor à distância: o programa de educação continuada - formação universitária, da secretaria da educação do Estado de São Paulo 2001-2003*. Tese de mestrado. PUC/SP.2003.
58. NEDER, Maria Lúcia C. A orientação Acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In PRETI, Oreste (org). *A educação a distância - construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2000.
59. NEVADO, R.A.D. *Educação sem distância*. S.A.E.A.D.N. Brasil. Brasília: SEED/MEC, 2004.
60. NÓVOA, António. *In Os Professores e a sua Formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.
61. OLIVEIRA, M. R. M. Blogs jornalísticos: Práticas de leitura participativa, democrática e crítica? In: Marlon L. Rodrigues; Wedencley Alves. (Org.). *Discurso e Sentido: questões em torno da mídia, do ensino e da História*. São Carlos: Claraluz, 2007,
62. Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária. 1997. (mimeo).

63. PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
64. PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
65. PERRENOUD, P., “Construir as competências desde a escola”. Porto Alegre: Artmed, 1999.
66. PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
67. PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
68. PRETI, Oreste. *A aventura de ser estudante: um guia metodológico. Os caminhos da Pesquisa*. Cuiabá, EDUFMT, 2002.
69. PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. In PRETI, Oreste (org). *A educação a distância - construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2000
70. R. OLIVEIRA, C. de. Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação. In SILVA, Marco. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.
71. ROSA, Iara Sanches. *A construção do conhecimento na educação a distância on-line*. Tese de doutorado. PUC/SP. 2003.
72. SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. *Educação Superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão: Unisul, 2005.
73. SILVA, Léa S.P. *A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria*. UFJF. 2006. Disponível em <www.anped.org.br> . Acesso em 08/07/2007.
74. SCHÖN, D.. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.
75. SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
76. SCHÖN, D. *The reflective practitioner*, Basic Books, Inc.1984.
77. SOUZA, Alba Regina Battisti de. *Movimento didático na educação a distância: análises e prospecções*. 2005. Tese de doutorado. UFSC.
78. STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy. Madri: Morata, 1998.
79. STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1987.
80. SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, p. 1-22.SUSIN, Luiz Carlos. *O homem messiânico no pensamento de Emmanuel Lévinas*. Porto Alegre. EST/Vozes, 1984.
81. UNESCO. *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação e Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior*. Paris, 1998
82. UNESCO. MEC. *Proposta de Diretrizes Políticas Para a Educação a Distância*, 1994.
83. VALENTE, J. A. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In. ALMEIDA, Maria E. B et al (orgs.). *Educação a distância via internet: formação de educadores*. São Paulo: Avercamp. 2003a.
84. VALENTE, J. A. A capacitação de servidores do estado via cursos on-line: adequando soluções à diferentes demandas. In SILVA, Marco (org.). *Educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2003b.
85. VALENTE, J. A. Formação de profissionais na área de informática em educação. In: VALENTE, J. A (org). *Computadores e conhecimento repensando a educação*. Campinas: UNICAMP. 2002. p. 114-134.

86. VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na educação, o fazer e o compreender. Em J. A. Valente (org) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: NIED - UNICAMP, 1999b, pp. 29-48. <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (Biblioteca Virtual / Publicações)
87. ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
88. ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa: 1993.

REFERÊNCIAS WEBLIOGRÁFICAS

1. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Informativo digital da ABED*. São Paulo, Portal da ABED. Informe digital, n. 318 de 30/05/2008. Disponível em <<http://www.abed.org.br>> Acesso em 07/jun/2008.
2. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Desafios e possibilidades da atuação docente on-line*. 2005. Revista PUCVIVA - n. 24 - Julho a Setembro/2005. Acesso em 08/07/2007. Disponível em <<http://www.apropucsp.org.br/>>
3. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In MORAN, J.M. et al (orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o Futuro/ MEC*. 2004. Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3>>. Acesso em: 20/03/2005.
4. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Almeida, F. J. (coord). *Projeto Nave*. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo, 2001. Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3>>. Acesso em: 20/03/2005.
5. APARICI, Roberto. *Convergência da mídia, democracia e justiça social na educação a distância*. 12º Congresso Internacional de Educação a Distância. Florianópolis, 2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/>> Acesso em 20/05/2006.
6. BABYLON. Dicionário Eletrônico Português. 2007. Acesso em 01/12/2006. Disponível em <<http://www.babylon.com>>
7. BELLONI, Maria Luiza. *Ensaio sobre a Educação a distância no Brasil*. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 07/10/2003.
8. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de ensinar. *Escritos Abreviados*. Série: educação/cultura - 7. Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação. Portal Educacional do Estado do Paraná 27 a 29 de março de 2007. Acesso em 12/set/2007. Disponível em <<http://www8.pr.gov.br>> Acesso em 12/set/2007.
9. BRASIL. MEC. INEP. *Censo da Educação Superior de 2006*. Brasília. Portal Inep, 2007. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 23/dez/2007.
10. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. *Decreto Nº 5.622, De 19 de Dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 80, § 1o, e 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In Regulamentação da EAD no Brasil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed>> Acesso em: 02/02/2006.
11. BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27839. Disponível em. Acesso em: 02/02/2006.

12. BRASIL. MEC.. Secretaria de Educação a Distância. *Decreto n. 5.860, de 08 de Junho de 2006*. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Regulamentação da EAD no Brasil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed>> Acesso em: 02/02/2006.
13. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para cursos superior à distância. In *Referenciais de Qualidade para EAD*. Brasília, agosto, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed>> Acesso em: 07/jan/2008.
14. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. *Portaria nº 4.059 de 10/12/2004*. Regulamenta a oferta de disciplinas semipresenciais nas instituições de ensino superior, desde que não se ultrapasse o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. In Regulamentação da EAD no Brasil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed>> Acesso em: 02/02/2006.
15. BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. MEC/SEF, Brasília:1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 07/jan/2006.
16. CHAMON, Magda Lúcia et al. *Vicissitudes do trabalho docente numa perspectiva de educação a distância: o papel do tutor*. Universidade Federal do rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/estrado>> Acesso em 08/07/2008.
17. COSTA Maria Luisa Furlan. *Enseñanza superior a distancia en Brasil: Políticas públicas e estrategias de gestión*. III Congreso Online - Observatório para La Cibersociedad. 2006. Disponível em <www.cibersociedad.net> Acesso em: 02/10/2008.
18. CATEDRA UNESCO DE EDUCACION A DISTANCIA (CUED). *Informe Horizon 2007*. Portal CUED. Catalunya. Espanha, 2007. Disponível em <<http://www.nmc.org>> Acesso em: 02/02/2008
19. COLLINS, M. & Z.L. BERGE. *Facilitating interaction in computer mediated online courses*. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, June, 1996. Disponível em <<http://star.ucc.nau.edu>> Acesso em: 02/02/2000.
20. EMERENCIANO, et al. Ser presença como educador, professor e tutor. *Colabor@ - Revista Digital da CVA RICESU*. 2001, v.1, n.1, p.4-11. Disponível em <<http://www.ricesu.com.br/colabora>> Acesso em 23/05/06.
21. FERREIRA, Zeila M.; GARRIDO, Elsa. Caminhos e descaminhos do tutor na formação superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 13º Congresso Internacional da ABED. Florianópolis, 2005. Acesso em 23/11/05. Disponível em <<http://www.abed.org.br>>
22. GARCÍA ARETIO, Lorenzo. ¿Educación presencial/no presencial?. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. 2007d. Disponível em <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>> Acesso em 15/07/2008.
23. GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Insistimos: Educação a distância. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. 2006a, noviembre. Acesso em 12/10/2007. Disponível em <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>>
24. GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Blended Learning, ¿es tan innovador? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. 2004b, Disponível em <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>> Acesso em 12/10/2007.
25. GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Enseñanza y aprendizaje digitales (EAD) *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. 2003, abril. Acesso em 12/10/2007. Disponível em <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/>>
26. GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* Vol. 5, n. 2, diciembre, 2002a, p.9-36. Acesso em 12/10/2007. Disponível em <www.uned.es/catedraunesco-ead/>
27. HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. 2008. Disponível em

- <www.dicionariohouaiss.com.br>.
28. KENSKI, V. M. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2005. Acesso em 08/011/2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005>>.
 29. LEAL, A *importância do tutor no processo de aprendizagem a distância*. Disponível em: <<http://www.rioei.org>>. Acesso em: junho/2008.
 30. MARCELO GARCIA, CARLOS. Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores. Conferência realizada na *Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada*, Sevilla, 6-8 de junio de 2001. Acesso em 08/09/2006. Disponível em <<http://prometeo.cica.es/>>.
 31. MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EaD no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008. Disponível em < <http://www2.pucpr.br>>. Acesso em 08/07/2008.
 32. MARTINS, Onilza Borges. *Experiências em educação a distância no Brasil*. NEAD. Universidade Federal do Paraná. 2006. Acesso em 08/07/2008. Disponível em <<http://www.nead.ufpr.br>>
 33. MERRIAM, S., CAFFARELLA, R. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
 34. MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Veredas - Formação Superior de Professores*. Portal Veredas. 2006.
 35. MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
 36. MORAN, JM. O que é educação a distância. *Salto para o Futuro*. Brasília: 1999. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia>>. Acesso em 20/abril/2006
 37. MOULIN, Nelly et al. *Formação do tutor para as funções de acompanhamento e avaliação da aprendizagem à distância*. 2004. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso>. 2004. Acesso em 26/03/2006
 38. MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio; CASSIANO, Webster Spiguel, 2006, Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. IN: *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância. Disponível em <www.inep.gov.br > Acesso em 20/abril/2008.
 39. PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada de professores. *Portal MadaInterativo*. Formação de Professores e Novas Tecnologias. 2007. Disponível em <<http://www.csmadalenasofia.com.br>> Acesso em 10/set/2008.
 40. PRADO, M^a. Elisabette B. B.; ALMEIDA, M^a Elizabeth B. de. Educação a distância e a formação continuada do professor. *TV Escola - Salto para o Futuro - Programa 2: EaD e formação continuada*. 2002. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005>>. Acesso em: 12/mar/2006.
 41. PRADO, M^a. Elisabette B. B. VALENTE, José Armando. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In MORAES, Maria Cândida. *Educação a distância fundamentos e práticas*. Campinas: NIED/UNICAMP. 2002. Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br>> Acesso em 20/dez/2007.
 42. PRIMO, Alex; CASSOL, Márcio. *Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias*. 2004. Disponível em: <<http://usr.psico.ufrgs.br>>. Acesso em 5/set./2008.
 43. OLIVEIRA, Sheila da Costa. Encontros presenciais: uma ferramenta EAD? *CINTED-UFRGS*.

- Novas Tecnologias na Educação*. V. 5 Nº 2, Dezembro, 2007. Disponível em <www.cinted.ufrgs.br>. Acesso em 20/jun/2008.
44. SILVEIRA, Regina Barros Leal. *A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância*. 2005. Revista Iberoamericana de Educación, n.36/3, 25/06/2005. Disponível em <www.ricesu.com.br > Acesso em 08/04/2007
 45. SOUZA, Carlos Alberto de, et al. *Tutoria como 'instrumento' para a educação a distância*. 2005. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2005/> Acesso em 05/08/2007.
 46. TAIT, A. & MILLS, R. (1999). *The Convergence of Distance and Conventional Education*. New York, NY: Routledge. Acesso em 20/nov/2008.
 47. TORI, Romero. (2002). A distância que aproxima. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Sociedade Brasileira de Computação. V. 10, n. 2. Setembro de 2002, pp. 9-19. Disponível em <<http://www.abed.org.br> > Acesso em 20/nov/2008.
 48. TORI, R. (2001). Avaliando Distâncias na Educação. Rio de Janeiro, agosto de 2001. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Acesso em 20/nov/2008. Disponível em <<http://www.abed.org.br> >
 49. VIANNEY, João et al. *A Universidade Virtual no Brasil: os números do ensino superior a distância no país em 2002*. UNESCO, 2003. Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe - Quito – Equador, 13 e 14 de fevereiro de 2003. Informe sobre a Universidade Virtual no Brasil. Disponível em: <<http://www.portaldeensino.com.br/> >. Acesso em 06/03/2006.
 50. VILLARDI, Raquel Marques. *Uma proposta sócio-interacionista para formação de tutores em EAD*. VIII Congresso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL 2004 - 7 al 10 de septiembre 2004 - Córdoba - Argentina Disponível em <<http://fgsnet.nova.edu> > Acesso em 05/07/2007.

ANEXO A: Ficha de Avaliação do Estágio Supervisionado



GOVERNO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS
DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
"VEREDAS - Formação Superior de Professores"

FICHA 05

FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA														
Nome do Professor Cursista:						AFOR:								
						Pólo:								
Escola:														
Nível da ESCOLA			Visitas / Atividades Coletivas											
			1			2			3					
			S	R	I	S	R	I	S	R	I			
O Cursista tem facilidade de relacionamento com:														
<ul style="list-style-type: none"> - Superiores; - Colegas; - Alunos; - Comunidade; - Funcionários. 														
O Cursista participa ativamente de:														
<ul style="list-style-type: none"> - reuniões pedagógicas (com colegas e coordenação); - reuniões de pais e mestres; - eventos com a comunidade. 														
O Cursista demonstra responsabilidade:														
<ul style="list-style-type: none"> - no desempenho das funções que lhe são atribuídas; - no cumprimento de compromissos assumidos coletivamente. 														
Comentários:														
Nível da SALA DE AULA - PLANO DE TRABALHO			Visitas / Atividades Coletivas											
			1			2			3					
			S	R	I	S	R	I	S	R	I			
O plano apresentado pelo Cursista:														
<ul style="list-style-type: none"> - prevê atividades suficientes para cobrir todo o período; 														
<ul style="list-style-type: none"> - demonstra preocupação com a sequência dos conteúdos e a continuidade dos trabalhos; 														
<ul style="list-style-type: none"> - contém os principais tópicos: objetivos, conteúdos, atividades, materiais didáticos e avaliação; 														
<ul style="list-style-type: none"> - está adequadamente organizado, respeitando as especificidades das áreas e fornecendo elementos para facilitar integração delas; 														
<ul style="list-style-type: none"> - leva em conta a realidade dos alunos e da escola. 														
Comentários:														

Nível da SALA DE AULA - ATIVIDADES DE ENSINO	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Em suas atividades de ensino, o Cursista:									
- é claro e objetivo;									
- trata os conteúdos de forma que estes se tornem potencialmente significativos para a realidade do aluno;									
- evita transmitir preconceitos ou formas de discriminação (religiosa, de gênero, de classe, de etnia);									
- relaciona conhecimentos e experiências do aluno com o que está sendo estudado;									
- procura estabelecer relações entre os conteúdos das diferentes áreas;									
- desenvolve as atividades de modo a assegurar sua adequação aos objetivos propostos;									
- utiliza livro didático ou cartilha de forma a favorecer a aprendizagem;									
- utiliza outros recursos diversificados e adequados aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas;									
- usa atividades de avaliação adequadas aos objetivos propostos e às atividades desenvolvidas.									
Comentários:									
Nível da SALA DE AULA - GESTÃO DE SUA CLASSE	Visitas / Atividades Coletivas								
	1			2			3		
	S	R	I	S	R	I	S	R	I
Na gestão de sua classe, o Cursista:									
- facilita a participação dos alunos;									
- facilita a comunicação entre eles;									
- desenvolve atividades individuais e coletivas;									
- manifesta afetividade e cordialidade;									
- respeita as diferenças entre os alunos;									
- atende as necessidades e o ritmo de cada um;									
- organiza o espaço físico;									
- otimiza o tempo destinado à aprendizagem;									
- propicia situações que estimulam o respeito mútuo;									
- mantém a disciplina sem autoritarismo;									
- dá oportunidade aos alunos de participarem da organização das normas;									
- discute com eles o respectivo desempenho escolar.									
Comentários:									

Critérios para avaliação:

S - Suficiente**R** - Regular**I** - Insuficiente

Classificação:

0 a 59: Fraco

60 a 75: Regular

I

76 a 89: Bom

90 a 100: Ótimo

- Predomínio de itens **I**- Predomínio de itens **R** com poucos **S** e vários- Predomínio de itens **R** com muitos **S**- Predomínio de itens **S**

Critérios de Avaliação da Monografia (Verso)

PRODUTOS	ITENS PARA AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA	SIM	PARCIAL	NÃO
Módulo 1 Fichamento das quatro unidades	O fichamento indica:			
	- Leitura completa do texto?	25	12,5	0
	- Identificação das idéias principais?	25	12,5	0
	- Conclusão?	25	12,5	0
Módulo 2 Capacidade de ler textos científicos de acordo com as indicações do SEP	- Redação pessoal e não cópia do texto?	25	12,5	0
	Entre vários textos apresentados, o Cursista:			
	- Identifica o(s) relato(s) de pesquisa?	25	12,5	0
	- Identifica o(s) tema(s) da(s) pesquisa(s)?	25	12,5	0
Módulo 3 Tema escolhido. Problema definido, delimitado e inserido na literatura pertinente.	- Distingue entre tema, problema de prática e problema de pesquisa?	50	25	0
	- O tema está claramente expresso?	20	10	0
	- O problema foi bem definido e relacionado ao tema?	20	10	0
	- Os aspectos do problema a serem considerados na pesquisa estão bem delimitados?	20	10	0
Módulo 4 Versão preliminar do projeto de pesquisa	- Os intervalos de tempo e limites de espaço que serão considerados foram definidos?	10	5	0
	- As questões orientadoras mostram claramente o objeto de pesquisa com a literatura pertinente?	30	15	0
	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?	20	10	0
	- Foi selecionada uma modalidade de pesquisa qualitativa e/ quantitativa, justificando-se a opção pela abordagem?	20	10	0
Módulo 5 Versão definitiva do projeto de pesquisa	- Foi identificada a população-alvo e, se for o caso, definidos os critérios para a composição da amostra?	20	10	0
	- A versão preliminar dos instrumentos de coleta de dados está de acordo com a metodologia?	20	10	0
	- A versão preliminar do plano de análise dos dados está coerente com o problema definido?	20	10	0
	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?	15	7,5	0
Módulo 6 Dados coletados	- A metodologia escolhida mostra-se adequada?	15	7,5	0
	- Os instrumentos de coleta de dados estão de acordo com a metodologia?	15	7,5	0
	- Instrumentos de coleta de dados foram elaborados de acordo com os cuidados técnicos?	20	10	0
	- O plano de análise dos dados está coerente com o problema definido e com o objeto de estudo?	35	17,5	0
Módulo 7 Relatório Final	- A revisão bibliográfica pertinente ao objeto de pesquisa vem sendo aprofundada?	20	10	0
	- Os instrumentos de coleta foram adequadamente utilizados?	20	10	0
	- A organização dos dados está apropriada?	20	10	0
	- A interpretação dos dados retoma o problema da pesquisa?	40	20	0
1) Versão preliminar: no fim do 2º mês 2) Versão final: na conclusão da unidade 7	- O relatório final apresenta todos os itens previstos em uma Monografia, de acordo com as recomendações contidas nos textos dos SEP?	20	10	0
	- O relatório final retoma e responde as questões levantadas na elaboração do problema?	50	25	0
	- O texto possui nível adequado de linguagem, segundo a norma ABNT e considerando as características do texto científico:			
	a) no vocabulário acadêmico?	1	0,5	0
	b) na organização do período?	1	0,5	0
	c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes)?	1	0,5	0
	- A pontuação está correta?	1	0,5	0
	- Há correção ortográfica?	1	0,5	0
- As idéias são apresentadas com clareza e coerência?	15	7,5	0	
- O vocabulário é preciso e o estilo, fluente?	10	5	0	

FONTE: SEE/MG. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do *Veredas*, 2004, p.34.

ANEXO C: Ficha de Avaliação do Memorial



GOVERNO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE FINANÇAS
DIRETORIA DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
"VEREDAS - Formação Superior de Professores"

FICHA 01

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MEMORIAL			
Nome do Professor Cursista:	AFOR:		
	Pólo:		
Escola:	Módulo:		
ITENS PARA AVALIAÇÃO DO TEXTO	SIM	PARCIAL	NÃO
1 - Nível adequado de linguagem, segundo a norma e o registro devidos:			
a) no vocabulário;			
b) na organização do período;			
c) na sintaxe (concordância, regência, colocação de pronomes).			
2 - Pontuação correta.			
3 - Correção ortográfica.			
4 - Idéias apresentadas com clareza e coerência e boa organização.			
5 - Vocabulário rico e estilo fluente.			
6 - Dados relevantes e pertinentes de sua vida pessoal e profissional.			
7 - Elaboração pessoal de conceitos, discussões e experiências do Veredas.			
8 - Analisa sua formação pedagógica.			
9 - Discute sua expectativa com relação ao Veredas.			
10 - Reflete sobre sua identidade como professor.			
11 - Posiciona-se criticamente com relação ao Veredas.			
12 - Identifica influência(s) do curso no seu trabalho.			
13 - Relaciona a Prática Pedagógica com a prática social extra-escolar.			
14 - Demonstra modificações na sua vida da Educação.			
15 - Reflete sobre sua contribuição para o projeto pedagógico da escola.			
16 - Reflete sobre a interferência na Educação e na escola das transformações sociopolíticas e econômicas.			
Observações:			

ANEXO D: Roteiro de entrevista semiestruturada
Tutores e Coordenadores

Nome do(a) tutor(a): _____

Data da entrevista: ____/____/____

Duração: _____ horas

Tempo de transcrição: _____ horas

Sobre a Educação a Distância - EaD

1. Na sua opinião o que a EaD pode oferecer ao professor? E ao tutor?
2. Você já teve alguma experiência profissional anterior com programa ou curso a distância? Qual?
3. Se sim, essa experiência foi importante para a sua formação profissional? Em que sentido?
4. Qual é a comparação entre trabalhar em cursos presenciais e no Veredas?
5. Quais são os pontos que considera positivos no Veredas?
6. Quais são os pontos que considera negativos no Veredas?
7. A seu ver, é necessária a presença do professor para que ocorra a aprendizagem? Explique sua resposta.
8. Você acha que a EaD pode diminuir a importância do professor na aprendizagem do aluno? Por quê?
9. Se tivesse oportunidade, o que mudaria no *Veredas - Formação Superior de Professores*?

Sobre a capacitação para a função de tutor(a) no Veredas

10. Você participou da capacitação de tutores em cada módulo?
11. De que modo você avaliou o processo de capacitação em cada módulo?
12. De que modo você participou e atuou na sua capacitação em cada módulo?
13. Como, onde e com quem o tutor do Veredas capacita-se para desenvolver suas atribuições?
14. Qual é a sua atitude diante da capacitação no Veredas?
15. Que estrutura de apoio o Veredas proporciona ao tutor para que ele desempenhe suas funções?
16. Quais são as características pessoais e profissionais que o tutor do Veredas deve ter para exercer com competência, todas as atribuições de sua função? Explique.
17. Você acha que tem essas características necessárias para desempenhar bem suas atribuições? Explique.
18. Quais são as principais dificuldades que você identifica para exercer a função de tutor(a)?
19. Você acha que o Veredas proporcionou espaços formadores para que os tutores fizessem troca de experiências, reflexões, socialização de dificuldades e descobertas, levantamento de hipóteses, buscas e alternativas conjuntas? Descreva como foram esses momentos.

As avaliações de sua prática na tutoria

20. Como você avalia a sua atuação quanto ao relacionamento com os materiais impressos e tecnologias de informação e comunicação (TICs) adotados no Veredas?
21. Como você avalia a sua atuação nas Atividades Individuais a Distância de seus cursistas, nos módulos anteriores?
22. Como você avalia a sua atuação nas Atividades Coletivas nos módulos anteriores?
23. Como você avalia a sua atuação nos momentos reservados para o planejamento preliminar das aulas a serem dadas pelos cursistas com a sua supervisão?
24. Como você avalia a sua atuação nos momentos reservados para a resolução ou encaminhamento de dificuldades encontradas na leitura dos módulos anteriores?
25. Como você avalia a sua atuação nos momentos reservados para as oficinas integradas com seus cursistas?
26. Como você avalia a sua atuação nos momentos reservados para a assistência dos vídeos, explorações e debates dos mesmos?
27. Como você avalia a sua atuação nos momentos reservados para as avaliações das reuniões e planejamento para as próximas atividades coletivas (distribuição do tempo para cada atividade, pontualidade do grupo, adequação dos exercícios e técnicas utilizados, adequação do ambiente físico e psicológico para o desenrolar das atividades, a superação das dificuldades apresentadas, o cumprimento das várias atividades do mês)?
28. Como você avalia a sua atuação nas atividades da Prática Pedagógica Orientada e do estágio supervisionado?
29. Como você avalia a sua atuação nas atividades de Avaliação da Aprendizagem (Caderno de Avaliação de Unidade e provas semestrais) dos cursistas?
30. Você teve algum cursista de recuperação? Se sim, porque acha que esse(s) cursista não conseguiu o desempenho esperado? Como você organizou o processo de recuperação? O que fez?
31. Você conseguiu visitar as escolas de cada cursista, conforme proposta do Veredas, para acompanhar as atividades pedagógicas planejadas e o progresso dos alunos desses cursistas? De que modo você efetivou essa atribuição?
32. Como você avalia a sua atuação na orientação das Monografias dos cursistas?
33. Como você avalia a sua atuação nos momentos reservados para a discussão e orientação dos memoriais com os cursistas?
34. Você acha que conseguiu ajudar os cursistas a dominar os conteúdos das unidades de estudo dos módulos I, II e III? Como esses conteúdos e estrutura curricular poderão interferir na prática docente dos cursistas?
35. Você acha que conseguiu acompanhar e avaliar a aprendizagem dos cursistas sob sua responsabilidade? De que modo essa avaliação contribuiu para a aprendizagem dos cursistas?

Sobre a tutoria e as atividades curriculares

36. Quais foram as principais dificuldades encontradas por você para desempenhar suas atribuições no módulo atual e nos anteriores?
37. Você apresentou alguma dificuldade para relacionar-se com a informática no Veredas? E seus colegas tutores?
38. Sentiu alguma dificuldade para fazer a orientação de Monografia de seus cursistas? Qual (is)?

39. Você fez o seu Memorial? Se sim, como foi essa experiência para você?
40. Sentiu alguma dificuldade para fazer a orientação do memorial de seus cursistas? Qual?
41. Você apresentou alguma dificuldade para preencher relatórios de monitoramento e avaliação, registrar notas e outros itens em fichas de acompanhamento e transcrevê-las para o portal Veredas?
42. De que modo vocês tutores, são avaliados? Por quem?
43. Como é feito o feedback dessas avaliações para vocês?
44. Qual(is) são as atitudes e ações organizadas e implementadas pelos coordenadores de sua AFOR e do Veredas para solucionar as dificuldades apresentadas por você e os demais tutores?

O seu relacionamento na tutoria

45. Como é o seu relacionamento com os coordenadores do *Veredas* em sua AFOR? Descreva-o.
46. Como você caracteriza os seus colegas tutores? (Em termos de perfil, expectativas, possibilidades e participação).
47. Como é o seu relacionamento com os demais tutores? Descreva-o.
48. 23. Como você caracteriza o cursista do Veredas? (Em termos de perfil, expectativas, possibilidades e participação).
49. Como você descreve o seu relacionamento com os cursistas?
50. Qual a importância desse relacionamento no processo de ensino e de aprendizagem dos cursistas?
51. Você acha que os tutores conseguem fazer a interlocução desejada com os cursistas, desfazendo uma possível idéia de impessoalidade, de curso "fechado" e autoritário?
52. Você acha que conseguiu ajudar os seus cursistas a alcançar autonomia, auto-estima, motivação, estudo independente e iniciativas pessoais diante da proposta de formação profissional apresentada pelo *Veredas*?
53. Você acha que conseguiu ajudar os seus cursistas a desenvolver as habilidades de estudo propostas no "Manual do Tutor" (p. 15)?
54. Você acha que conseguiu promover as trocas de experiências e conhecimentos dos cursistas nas atividades de grupo?
55. Você acha que conseguiu encorajar os cursistas a valorizar o estudo e a experiência de cada um em seu processo de aprendizagem?
56. Você acha que conseguiu um bom acompanhamento de seu grupo de cursistas, orientando sua leitura, auxiliando-o em suas dúvidas, resolvendo-as e aos seus questionamentos?

Sobre as possíveis mudanças em sua prática na tutoria

57. A sua participação no Veredas promoveu mudança(s) em sua prática profissional docente? Se sim, descreva a(s) mudança(s) e caracterize-a(s).
58. Você introduziu alguma mudança (autonomia, iniciativa, atitudes, práticas e atuação) na sua atuação no Veredas? Explique.
59. Você acha que seus cursistas conseguiram mudar suas práticas docentes nas suas salas de aula? Descreva-as e caracterize-as.
60. Se você tivesse oportunidade, o que mudaria no processo de avaliação da aprendizagem dos cursistas? Explique.

ANEXO E: Roteiro de entrevista - Grupo focal

Professor-cursista

Nome dos cursistas:

Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Grupo: _____

Duração: _____ horas

Tempo de transcrição: _____ horas

Sobre o *Veredas* e sua participação nas diversas atividades

1. O *Veredas* é o primeiro curso de Educação a Distância que você faz? Por que você optou por fazer o *Veredas - Formação Superior de Professores*? As expectativas que você tinha ao iniciar curso foram alcançadas?
2. Quais são os pontos positivos e negativos do *Veredas*?
3. Quais foram as dificuldades encontradas no decorrer do curso? Como você administra(ou) essas dificuldades? A quem recorre(eu) para solucioná-las?
4. Como você avalia o material impresso? Os Conteúdos curriculares foram abordados de maneira adequada? Dê sua opinião sobre as atividades desenvolvidas no *Veredas* (Semana Presencial, Encontros Coletivos, vídeos, oficinas, planejamento da prática, estágio supervisionado, palestras, seminários, etc).
5. Qual a sua opinião sobre as atividades de Avaliação do *Veredas* (CAU, provas semestrais, memorial e monografia)? O que você modificaria no processo de avaliação vigente?

Sobre o relacionamento e atuação da sua tutora

6. A seu ver, é necessária a presença do professor para que ocorra a aprendizagem? Qual é a influência de sua tutora no seu processo de aprendizagem no *Veredas*?
7. Quais as atitudes e características você considera positivas em sua tutora? Qual(is) atitude(s) você gostaria que fosse(m) diferente(s) para colaborar com a sua aprendizagem?
8. Como você avalia as atividades do estágio supervisionado por sua tutora? Em que aspectos essa supervisão contribuiu para a mudança de atitude e de sua prática pedagógica?
9. Se tivesse que dar uma nota para a atuação geral de sua tutora, de 0 a 10, qual seria?

Sobre as mudanças no ser, aprender e fazer pedagógico a partir do *Veredas*

10. Você percebe mudança em suas atitudes e prática pedagógica a partir do início do *Veredas*? Identifique-as.
11. Você acha que está conseguindo alcançar autonomia, auto-estima, motivação, estudo independente e iniciativas pessoais a partir da proposta de formação profissional apresentada pelo *Veredas*?
12. A estrutura curricular do *Veredas* está organizada em *Núcleos de Conteúdos do Ensino Fundamental*, *Conteúdos Pedagógicos* e *Conteúdos de Integração*. Em relação à série para a qual você está lecionando, os conteúdos abordados no *Veredas* lhe acrescentaram conhecimentos importantes? De que modo você utiliza e articula essa matriz curricular em sua prática pedagógica?
13. De que modo as atividades propostas no *Veredas* (Semana Presencial, Encontros Coletivos, os vídeos, oficinas, seminários, etc) estão contribuindo para a sua aprendizagem? E em sua prática docente?
14. De que modo a elaboração do Memorial e da Monografia influenciam em suas atitudes e prática pedagógica?

ANEXO F: Ficha de Classificação do Tutor

Processo seletivo: *Veredas* - Formação Superior de Professores

Nome do candidato: _____

Instituição: _____

<i>CARGO FUNCIONAL ATUAL</i>	<i>SITUAÇÃO</i>	
Docente de ensino superior efetivo dos cursos de licenciatura da UFU		
Docente de ensino fundamental efetivo da ESEBA		
Docente de ensino superior substituto dos cursos de licenciatura da UFU		
Docente de ensino fundamental substituto da ESEBA		
Aluno de mestrado e doutorado da UFU		
Professor aposentado da UFU		
Professor de outras instituições		
TITULAÇÃO	<i>PONTUAÇÃO</i>	<i>AVALIAÇÃO</i>
Doutorado concluído	<i>40</i>	
Doutorando	<i>30</i>	
Mestrado concluído	<i>20</i>	
Mestrando	<i>10</i>	
Especialização	<i>05</i>	
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
Ensino Superior		
Até 02 anos	<i>05</i>	
Acima de 02 até 05 anos	<i>10</i>	
Acima de 05 anos	<i>15</i>	
Ensino Fundamental		
Até 02 anos	<i>05</i>	
Acima de 02 até 05 anos	<i>10</i>	
Acima de 05 anos	<i>15</i>	
Educação a Distância	<i>10</i>	
OUTRAS RELACIONADAS COM O ENSINO FUNDAMENTAL		
Publicação Científica	<i>10</i>	
Orientação de Trabalho Científico	<i>10</i>	
TOTAL	<i>100</i>	

FONTE: Apostila "Processo Seletivo/Classificação dos Tutores". Secretaria Pró Reitoria de Extensão. AFOR UFU. *Veredas*.2002.