



Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama
do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Nº 01 – Ano I – Agosto/2010 – www.revistapindorama.ifba.edu.br

Perfil e identidade do tutor em cursos na modalidade a distância do IFAL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil: definições e prática docente

Prof. MSc. Ednaldo Farias Gomes
Professor do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL.
Coordenador do Sistema Universidade Aberta do Brasil no IFAL.
ednaldof.gomes@hotmail.com

RESUMO

Este artigo faz uma discussão do conceito de tutoria partindo da formação da palavra tutor e da aplicação do seu conceito em educação a distância procurando definir a prática docente em EAD. A partir desta construção inicial, expressa a partir de pesquisa qualitativa bibliográfica, na perspectiva teórica de Bauman, dentre outros, traça-se um perfil e identidade baseados em elementos como interatividade e avaliação na prática do tutor nos cursos na modalidade a distância do IF-AL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Para tal, apresenta-se em que contexto social global e em que contexto histórico institucional a oferta em Ead se legitima no Instituto, a fim de situar as atribuições docentes específicas na modalidade a distância.

Palavras - chave: globalização, educação a distância, tutoria, IFAL.

Introdução

Informalmente nota-se que o objeto *educação a distância* está, cada vez mais, povoando os espaços formais e informais de discussão e teorização dos estudiosos no país e, mais ainda, daqueles que se constituem como os executores dos projetos de políticas públicas em educação emplacados pelo governo federal.

Particularmente, com as Instituições Públicas de Ensino Superior¹ a temática consolidou-se em oferta significativa e regular com a institucionalização do *Sistema Universidade Aberta do Brasil*², oficializado pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006 que o define como programa específico do governo federal que prioriza a oferta de educação superior, voltado prioritariamente à formação de professores da educação básica, na modalidade a distância, contando, para isso, com a participação e parceria das *IPES, Municípios e/ou Estados* da Federação, denominados *entes consorciados*.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior sob 5 eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo. (Disponível em <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em 03 de setembro de 2009)

O impacto dessa ação de governo foi, e ainda é, um ponto de conflito no cotidiano das ofertas regulares e presenciais que a maior parte das IPES executam. Instituições que se dedicavam, em alguns casos exclusivamente, a cursos presenciais, viram-se provocadas a (re)pensar suas ofertas para um público que, a princípio, não compunha aquele que frequenta presencialmente os seus espaços físicos.

¹ Doravante IPES.

² Doravante UAB.

Esta prática passou pela elaboração de projetos de curso, reedição de documentos que orientam as práticas institucionais (Projetos Políticos Pedagógicos, Normas de Organização Didática), elaboração e execução de programas de formação continuada, produção de material didático, seleção de tutoria, dentre outras.

Contudo, o maior e constante desafio em relação à implantação da oferta de educação a distância nas IPES não passa, exclusivamente, pela logística que implica a execução dos cursos; mas a um convite *aparentemente* silencioso e pacífico, mas, nem de longe amistoso e consensual que provoca a teorização de temas em educação que parecem já terem sido exaustivamente discutidos como, por exemplo, direitos autorais, relações laborais (carga horária *versus* remuneração) e papel do professor; este último eleito como temática abordada neste trabalho.

A trama que constitui este cenário de mudanças não pode ser outra senão a concepção de educação como direito comum e inalienável a qualquer um e que prescinde dos atores envolvidos a sensibilidade e o entendimento de encará-la, por seus processos, como uma prática humana de promoção da autonomia, habilidade e criticidade.

Diante do exposto, a educação a distância, por suas especificidades, também corrobora com a perspectiva de inclusão do aprendiz, enquanto sujeito de sua própria historicidade, inclusive por provocar a aquisição de conhecimentos e habilidades que superam as especificidades laborais e exercitam a práticas emancipatórias.

O desenvolvimento de uma maior autonomia no contato com estas mídias favorece o surgimento de outras competências tais como organizar e planejar seu tempo, suas tarefas, fazer testes, responder a formulários etc. Sem contar as insuspeitadas competências técnicas e teatrais indispensáveis para viver papéis ou personagens nos muitos 'domínios virtuais' em atividade no ciberespaço (BELLONI, 2005, 7p.).

Desta maneira, entende-se a inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas e marginalizadas – no sentido de terem acesso muito reduzido a bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos – oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir desses bens. A inclusão é um dos desafios contemporâneos que, no que concerne ao Brasil, por razões históricas, acumulou

enorme conjunto de desigualdades sociais no tocante à distribuição e acesso aos bens materiais e culturais, inclusive da apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

A ação educativa em EAD deve, a partir de suas práticas educativas, ser norteada pela perspectiva de proporcionar aos atores envolvidos a possibilidade de se autonomizarem, tornando-se sujeito participantes dos processos de ensino-aprendizagem.

Temos que decidir a partir de quais referenciais vamos construir a nossa prática educativa em EAD, de modo que precisamos explicitar as intenções presentes em cada etapa de estruturação do programa a ser desenvolvido, mapeando os critérios com os quais estamos trabalhando, a fim de descobrir se estamos favorecendo a inclusão ou a exclusão social através das opções que fizemos (RIBEIRO e CORRÊA, 2007, 42p.).

Em um sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente; permitindo a aquisição de uma rede de conhecimentos básicos sobre a ciência e seu funcionamento; que dê condições plenas de entender o entorno e suas particularidades, de ampliar as oportunidades no mundo do trabalho e de atuar politicamente com conhecimento de causa.

É a possibilidade de proporcionar ao indivíduo o estatuto de “ser”, de se inserir na comunidade enquanto indivíduo autônomo, reflexivo e consciente, capaz de interferir nos acontecimentos e na vida social que se apresenta. Para a educação no mundo contemporâneo, é fundamental que o indivíduo possua noção, no que concerne à ciência e tecnologia, de seus principais resultados, métodos e usos, quanto a seus riscos e limitações e também dos interesses e determinações (econômicas, políticas, militares, culturais etc.) que presidem seus processos e aplicações.

Tratar de inclusão social no que diz respeito à democratização dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de suas aplicações, compreende, portanto, atingir não só as populações pobres, mas também outros grupos socialmente marginalizados quanto a um conhecimento científico e tecnológico

básico. Infere-se, desta feita, que a razão principal para o presente quadro, notadamente no Brasil, reside na ausência de uma educação científica abrangente comprometida e transformadora nos diversos níveis e modalidades. Paulo Freire quando aborda os saberes necessários à prática docente, considera que a despeito da exclusão, ensinar exige correr riscos, aceitar o novo e rejeitar qualquer forma de discriminação: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, 39-40p.)

Não há espaço nas práticas educacionais contemporâneas para a exclusão, seja ela de qualquer ordem; baseada na evidência de o sujeito não ter se apropriado de técnicas ou saberes necessários para utilizá-los com eficiência em suas atividades. Uma educação verdadeiramente comprometida, enquanto prática essencialmente humana reflete a necessidade da atualização e da articulação constante com outros *lugares teóricos* e um possível diálogo, nem sempre fraterno, nem sempre pacífico entre as diversas áreas do saber humano.

Na educação a distância, os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem percebem suas práticas mediatizadas pelo uso sistêmico de materiais educativos, reforçados pelos meios de comunicação adequados às suas realidades, integrados no seu contexto sócio-educativo.

A possibilidade de inclusão é a sua tônica, pois com o uso de ferramentas síncronas e assíncronas, ou ainda, na concepção de Lèvy (2007), ferramentas que funcionam em três etapas *diretas*, *indiretas* e *metafóricas*, é possível se diluir paradigmas cristalizados como *tempo* e *espaço*, na *sala de aula* e em situações de ensino-aprendizagem. O ensino passa a ser *aberto* por ofertar a possibilidade da apropriação do conhecimento em um espaço e tempo individualizados, mas nem por isso aleatório, no qual o sujeito poderá estabelecer rotinas, dinâmicas e ritmos de estudo que lhe sejam mais eficientes, considerando o seu perfil pessoal. Esta possibilidade se dá, em parte, pelo conflitante repensar das práticas pedagógicas e da participação dos agentes envolvidos.

Mas as ferramentas não são apenas memórias, são também máquinas de perceber que podem funcionar em três níveis diferentes: direto, indireto e metafórico. Diretamente, lentes, microscópios, telescópios, raios-X, (...)

estendem o alcance e transformam a natureza de nossas percepções. Indiretamente, os carros, os aviões ou as redes de computadores (por exemplo) modificam profundamente nossa relação com o mundo, e em particular nossas relações com o espaço e o tempo, de tal modo que se torna impossível decidir se eles transformam o mundo humano ou nossa maneira de percebê-lo. Enfim, os instrumentos e artefatos materiais nos oferecem muitos modelos concretos, socialmente compartilhados, a partir dos quais podemos apreender, por metáfora, fenômenos ou problemas mais abstratos. (LÉVY, 2007, 98p.)

Pensado inicialmente, a partir das leituras nas disciplinas da *Especialização em Educação a Distância/Senac*, faz considerar que a Inclusão Social, no que tange às práticas da educação a distância, é, em parte, resultado de uma relevante potencialização das atividades docentes e discentes. Não há mais estímulos, tampouco espaço, para a exclusão social nem para a inerte passividade convencionalmente observada nas relações de ensino-aprendizagem.

Quanto à metodologia, a pesquisa que se segue caracteriza-se por sua natureza qualitativa bibliográfica, pois problematiza os entendimentos referentes ao perfil e identidade do tutor, fazendo um levantamento bibliográfico inicial sobre algumas referências teóricas sobre tutoria tomando, considerando a *práxis*³ do tutor presencial e do tutor a distância no Sistema UAB.

Em *Panorama Histórico da EAD no IFAL* faz-se um apanhado das incursões do IFAL na EAD de 2006/2009, a partir do Sistema Universidade Aberta do Brasil,

³ Práxis, seu conceito, é aqui concebido como uma ação social autônoma, conscientemente e encaminhada a uma meta. O ser humano por sua interferência em diversos âmbitos desenvolve e exerce uma prática material que é permeada de elementos subjetivos como a concepção e interpretação da realidade, a ampliação dos seus sentidos, a consideração e o respeito a regras e valores e outras repostas dadas ao estímulo real. Renato Cancian em seu artigo *Natureza e luta de classes* (2009) apresenta as definições de Práxis à luz do pensamento Gramsciano que permeiam conceitualmente o uso deste vocábulo aqui expresso:

“O conceito de práxis adquire uma conotação diferenciada: práxis passa a ser entendida como história, como o fazer-se da própria história, processo que se dá com a interferência do gênero humano nas condições ambientais, para consecução dos seus propósitos e necessidades. Na perspectiva de Gramsci, a práxis permanece como uma atividade humana racional, mas o filósofo introduz um elemento novo na relação que medeia a ação do homem em sua atividade transformadora das condições ambientais: a luta de classes”. (CANCIAN, 2009, Disponível em: <<http://www.educação.uol.com.br/sociologia>>. Acesso em: 17 set. 2009).

Em *Ação Revolucionária e Técnica*, CANSIAN traz à tona que Habermas agregou ao conceito de *Práxis*:

“O conhecimento ou a consciência do sujeito (do proletariado) sobre o conflito de classes não precede necessariamente o ‘agir’, mas se desenvolve no decorrer do próprio ‘agir’. É no próprio agir que o sujeito desenvolve a capacidade de compreender as relações sociais; ou seja, o processo de tomada de consciência da realidade, que é transformada em ato revolucionário.

Assim, Habermas concebe a práxis como técnica-científica de caráter reflexivo e emancipador, que deve ser empregada como recurso para o desenvolvimento de uma crítica sobre os objetivos da ciência e propor modelos alternativos de orientação das pesquisas científicas”. (CANCIAN, 2009, Disponível em: <<http://www.educação.uol.com.br/sociologia>> . Acesso em: 17 set. 2009).

para que se possa entender em que contexto a constituição de um sujeito tutor se dá e quais suas atribuições.

Já em *Descrição da tutoria em EAD no sistema universidade aberta do Brasil* é apresentada uma análise do tutor, tomando como referência a *práxis* da tutoria em EAD/UAB/IFAL, a partir de uma (re)construção inicial do conceito de tutor presencial e a distância de modo a apreender como se dá a dinâmica tutorial na EAD no âmbito do Sistema UAB.

O tutor, um dos atores envolvidos na educação a distância, é, por exemplo, ora o professor que intermedia ações educativas em ambientes virtuais e ordena as atividades decorrentes desta ação: correção de atividades, intervenções teóricas e metodológicas em exercícios, atribuição de pontuação a atividades, dentre outras; ora o professor que concebe o material didático das unidades curriculares.

Associada a essa aparente semelhança das atribuições e atividades do tutor em EAD, há também um preconceito, no sentido mesmo de um conceito pré-estabelecido, sobre tutoria que finaliza, quase que empiricamente e sem problematizações complexas, em afirmações que concebem o tutor como professor pela natureza de sua atividade e papel desempenhado no processo de construção do conhecimento.

1. Ead no mundo globalizado

Nas seções que se seguem duas discussões são estabelecidas *a priori*: uma panorâmica da sociedade que testemunha e participa da emergência das TIC's e sua didatização enquanto ferramentas de aprendizagem e suas interferências no cotidiano social; seguida de um relato sucinto da trajetória da educação a distância na dinâmica das ofertas acadêmicas regulares do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, compreendido entre os anos de 2006-2009, tomando como base descritiva a efetivação desta oferta a partir dos documentos oficiais que definem, dentre outros aspectos, as práticas institucionais do IFAL.

1.1. Globalização e suas possíveis interferências na ead

MARTÍ e BAUMAN (1991), em seus excertos, apresentam de maneiras distintas questionamentos que se articulam, fazendo parte da mesma tessitura dialógica: *globalização e sociedade*; CORRÊA (s.d.), por sua vez, insere um terceiro elemento nesta rede de discussão: *a educação a distância*, refletindo sobre os posicionamentos e os rumos que uma educação comprometida propõe diante das constantes e fluídas mudanças sociais.

Qual a intencionalidade de se considerar a sociedade moderna como sendo uma *sociedade líquida*? Quando se atribui esta característica a um corpo, toma-se por base sua matéria e o estado em que ela se apresenta, definindo-se o *estado líquido* como o instante em que a matéria se encontra em uma situação intermediária entre o sólido e gasoso, no qual suas forças de coesão intramoleculares são significativamente mais fracas que as dos sólidos, mais fortes que as dos gases.

MARTÍ e BAUMAN (1991) se apropriam com eficiência dessa figura quando apresentam a *sociedade líquido-moderna* como o espaço no qual os indivíduos se preocupam constantemente em estar atualizados, na vanguarda dos acontecimentos e das tecnologias, sob a pena de serem negligenciadas a sua validade social, identidade e *status* econômico e cultural, caso não desenvolvam a habilidade de serem inéditos.

“Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir.[...] A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. (MARTÍ; BAUMAN, 1991, 7p.)

Nesta sociedade hostilizada pela imediatividade, descartabilidade e pela urgência que ditam suas ações elementares, o tempo se traduz como tirano e suas marcas uma maldição imperdoável. Aparentar ser velho se apresenta atualmente como um contra-valor. E, por isso, inclusive, esconder as marcas do tempo é fator essencial para se fazer, ainda, válido. Não tornar pública a idade, retardar a

aparente debilidade do corpo humano são modelos de estratégias para distanciar a possibilidade do descarte, de ser considerado obsoleto e sem funcionalidade.

Nessa sociedade, nada pode reivindicar isenção à regra universal do descarte, e nada pode ter permissão de se tornar indesejável. A constância, a aderência e a viscosidade das coisas, tanto animadas quanto inanimadas, são os perigos mais sinistros e terminais, as fontes dos temores mais assustadores e os alvos dos ataques mais violentos. (MARTÍ; BAUMAN, 1991, 9p.)

Para Corrêa, o conhecimento técnico-científico é o eixo condutor para a *perene consolidação* do indivíduo nas práticas sociais e atribui a esta *vida líquida* uma visão complementar. A liquidez do conhecimento e dos avanços tecnológicos traduz visivelmente a rapidez com que se tem acesso às informações, que em alguns momentos, são apresentadas em seu tempo e espaço reais, *ao vivo*.

O indivíduo é, nessa proposição, constantemente estimulado pelas influências internacionais em razão de injunções políticas e econômicas. A informatização da mídia estimula o acelerado intercâmbio econômico e cultural; no qual a vida social e cultural nos diversos lugares é cada vez mais afetada e tende a universalizar-se. A esse processo, Corrêa denomina *globalização*, e acentua:

Esta nova revolução acena para a formação de um novo cidadão, que passa ser cidadão do mundo. Onde a cultura é internacionalizada, o homem passa a ser nacional e internacional simultaneamente. [...] A elaboração de um discurso planetário, que seja ao mesmo tempo local e nacional, impõe que nos apropriemos das novas tecnologias da informação e da comunicação. E isso não significa ter apenas condição de acesso, como também o poder de produzir, selecionar e distribuir informações. (CORRÊA, s.d., 10p.)

O sucesso dos indivíduos e dos seus extratos sociais está intimamente ligado à duas habilidades preliminares: domínio das tecnologias e consequente acesso às informações. Na sociedade globalizada, logrará êxito aqueles que conseguirem articular com eficiência estas habilidades a favor da potencialização de uma qualidade de vida que contemple princípios justos e equânimes para os seus indivíduos.

É preciso, sobretudo, considerar que a globalização tende a universalizar, reproduzir e ampliar também os modelos sociais de repressão e de injustiças sociais; e a reflexão sobre como esse processo ocorre é essencial para garantir que

mesmo diante da imposição de uma coletividade irreflexiva, haja espaço para a antítese e a contra-posição.

Uma educação comprometida, crítica, que articula e promove sujeitos autônomos e reflexivos, é uma das realizações possíveis para que possamos nos desvencilhar do estatuto de ouvintes, de consumidores passivos para a tomada de consciência, para a interação e resignificação do que se experimenta: “Consideramos que só uma posição crítica nos permite a utilização dos recursos tecnológicos como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.” (Cf. op. cit. 14p.).

É neste cenário social conflitante e por vezes hostil que o ensino-acentuadamente a *educação a distância* - surge como modalidade que provoca o indivíduo a dialogar com as tecnologias contemporâneas, atribuindo-lhes o estatuto de *tecnologias educacionais*, convertendo-as à apropriação do conhecimento do indivíduo/sujeito/autor, ao tempo em que estas mediatizam a apreensão do saber.

Do ponto de vista da produção de materiais pedagógicos, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento auto-suficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente.

Do ponto de vista mais amplo da concepção de unidades de cursos de aprendizagem aberta e autônoma, presencial ou a distância - ou seja, desde a perspectiva do processo educacional como um todo – mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. (BELLONI, 2005, 26p.)

O uso de recursos tecnológicos não garante, necessariamente, o sucesso do ensino, tampouco define parâmetros de qualidade do que apresenta; contudo, o uso racional, refletido e significativo é capaz de gerar nos atores envolvidos, uma postura crítica que pondere a perspectiva de entender as informações de modo a potencializar alfabetização audiovisual.

Geralmente, a humanidade não consegue conviver pacificamente com aquilo que não conhece ou domina. Historicamente, há inúmeros exemplos disso, e, podemos destacar o episódio da *colonização* do Brasil quando os europeus por não entenderem o *modos vivendis* dos aborígenes brasileiros classificavam-nos como sendo uma sociedade selvagem, desprovida de fatores que expressavam a

presença de racionalidade e civilidade como: religião, economia, cultura e pudor, dentre outros.

A *fobia* parece ser, uma primeira instância do contato humano com aquilo que se apresenta, ainda, como um enigma. A xenofobia expressada acima no exemplo com os indígenas é uma caricatura do que acontece, atualmente, em tantas outras instâncias do conhecimento humano. NEGROPONTE apud CORRÊA (s.d.), por exemplo, destaca a *tecnofobia* como sendo uma posição radicalmente avessa a *Sociedade da Informação* por considerar a tecnologia como causa da desumanização das relações pedagógicas, dentre outros aspectos.

Para FREIRE (1996), ensinar é uma especificidade humana e exige um elenco de atitudes primordiais dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre os saberes necessários às práticas pedagógicas destaca-se que o ensino exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encara uma tradição ou marca uma presença no tempo continua vivo. (FREIRE, 1998, 39p.).

Só se consegue pensar em educação, e em qualquer modalidade, se houver concretamente a possibilidade de reconhecimento do novo e do velho em situação de igualdade e pertinência; disponibilizando-se, primeiramente, a respeitar suas particularidades.

CORRÊA (s.d.) endossa essa assertiva quando apresenta a Educação a distância não como a *salvadora da pátria*, tampouco *redentora* de todos os nossos pecados coletivos nas nossas práticas educacionais arcaicas; mas na perspectiva de uma modalidade de ensino que considere, analise, utilize e seja conectiva com as possibilidades contemporâneas de comunicação, rompendo com o paradigma inicial do surgimento da EAD exclusivamente para superar as limitações da modalidade presencial nos diferentes níveis de ensino.

Nela os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem percebem suas práticas mediatizadas pelo uso sistêmico de materiais educativos, reforçados pelos meios de comunicação adequados às suas realidades, integrados no seu contexto sócio-educativo.

A possibilidade de inclusão é outro fator relevante na Educação a distância, pois com o uso de ferramentas sincrônicas e assíncronas é possível se diluir paradigmas cristalizados como *tempo* e *espaço*, no que concerne a *sala de aula*. O ensino passa a ser *aberto* por ofertar a possibilidade da apropriação do conhecimento em um espaço e tempo individualizados no qual o sujeito poderá estabelecer rotinas, dinâmicas e ritmos de estudo que lhe sejam mais eficientes, considerando o seu perfil pessoal.

O panorama histórico do Ensino a distância, segundo CORRÊA (s.d.), permite afirmar que atualmente presencia-se a *terceira geração* na qual a informação e a comunicação podem ser acessadas e armazenadas em tempos distintos sem comprometer a interação dos sujeitos; se adequando inclusive nas demandas interacionais da *sociedade líquida* descrita por MARTÍ e BAUMAN (1991) reafirmando o que FREIRE (1998) como sendo o *respeito à autonomia do ser educando*, quando afirma:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que o desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1998, 66p.)

Ironicamente, o *lugar do aluno* (se é que há esse lugar) é aquele que permite o entendimento, o acesso e a permanência às demandas educacionais e profissionais contemporâneas; que afirma e legitima sua identidade cultural e social, que o reconhece como ser singular e independente, respeitando suas particularidades. A inclusão deste perfil de aluno está consoante às necessidades contemporâneas e cabe ao poder público e a sociedade organizada garantir que esse espaço de convivência seja realmente democrático e acessível a todos aqueles que verdadeiramente precisam.

Portanto, definir a Educação a distância como solução para as deficiências do ensino é uma atitude extrema e danosa, contudo, é inegável que sua contribuição

para potencializar o ensino de qualidade seja plausível, contanto que sejam traçadas estratégias de democratização; pois a pertinência da EAD não está na razão da tecnologia que se faz uso, mas de como se pensa e se concebe uma educação que seja legítima e eficiente, inclusive, para os mais excluídos.

1.2. Panorama histórico da ead no IFAL

Nesta análise, para os entendimentos sobre tutoria é preciso estabelecer em que contexto, no que se refere às políticas públicas, essa atividade é exercida; em que espaço acadêmico de execução está posta e quais as diretrizes norteadoras desta ação. Essa prática se justifica por entender que, a partir desta compreensão, se pode substanciar quais são as perspectivas, metas, planos e encaminhamentos dados no que tange às políticas em educação a distância do governo federal e como essas políticas são corporificadas e traduzidas nos cursos de licenciatura, e, no caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia⁴, também nos cursos de tecnologia.

O IFAL, que iniciou como Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909) e que a partir de 2009, por força da Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008⁵, tornou-se Instituto Federal; anterior a lei mencionada, priorizava em sua oferta⁶, exclusivamente na modalidade presencial, cursos em dois níveis de formação: *Educação Básica* – o inicial e continuada, cursos técnicos, Ensino Médio e EJA; *Educação Superior* - tecnológica de graduação e de Pós-Graduação, conforme menciona o *Projeto Político Pedagógico do CEFET-AL*.

No documento mencionado não consta com clareza uma diferenciação entre níveis e modalidades de ensino, e, naquele instante, mesmo com a urgência e com o início dos trabalhos para os cursos em EAD na instituição, não se mencionada ainda a educação a distância como uma oferta, tampouco a considera regular.

⁴ Doravante IFAL.

⁵ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

⁶ Até meados de 2007 enquanto era definida a criação, finalidade, objetivos e estrutura dos atuais Institutos e sua participação na rede federal de ensino os mesmos denominavam-se Centros Federais de Educação Tecnológica.

Em tempos não muito distantes, noutro documento normativo do IFAL, *Normas de Organização Didática do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas*⁷, mesmo não se definindo ainda a quais modalidades o documento faz referências, conforme consta no Capítulo III – Das Características e Objetivos, Art. 4º, Inciso IV. “Articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e **modalidades** de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;” [grifo nosso] e pontuando a oferta no nível superior no Inciso V como “oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;”, as normas apresentam, no capítulo já mencionado, inserções tímidas, porém relevantes quanto à possibilidade das licenciaturas e a legitimação da EAD no Instituto como oferta regular.

Parágrafo Único – Verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFETAL, mediante autorização do Ministério da Educação, ofertar os cursos previstos no Inciso V, fora da área tecnológica.

Logo em seguida, ainda no mesmo documento, Art. 5º, Inciso VIII, o IFAL institucionaliza a modalidade da educação a distância, colocando-a no patamar de objetivo, mesmo que, em detrimento de outros objetivos mencionados para os quais se usa o verbo “ministrar”; utiliza-se para EAD “ofertar”, conforme verifica-se no excerto:

- I. Ministrar cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores, incluídos: a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II. Ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- III. Ministrar ensino médio, observadas a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
- IV. Ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinado a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
- V. Ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- VI. Ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;

⁷ As *Normas de Organização Didática do Centro Federal de Educação Tecnológica* (consultar referências) foram aprovadas pela Resolução CD Nº 27/2008, de 21 de agosto de 2008. Este e demais documentos relevantes encontram-se disponíveis em <http://cefet-al.gov.br>.

VII. Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;

VIII. Ofertar educação [à] distância, conforme legislação própria [grifo nosso].

Os documentos mencionados, além das portarias específicas de autorização dos cursos, corroboram com a Lei Nº. 11.892 de criação dos Institutos e evidencia que o IFAL vem se especializando, ao longo de sua trajetória, com a educação técnica e profissional e, mais recentemente, com a educação tecnológica e as licenciaturas e bacharelados, conforme prevê a Seção III, Art. 7º, VI – Ministrando em nível superior.

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação **lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação **stricto sensu** de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Paralela à redefinição de sua natureza de Centro Federal para Instituto Federal, o IFAL iniciou sua oferta na modalidade a distância em 2006/2007 com a participação na concorrência pública em resposta ao Edital n.01/2006/UAB com o curso superior de tecnologia em Hotelaria a distância, resultando com 100 alunos matriculados, distribuídos igualmente nos Polos de Maragogi – Alagoas e Mata de São João - Bahia.

Em 2008, em resposta ao Edital n.01/2007/UAB foram igualmente aprovados para a oferta a distância as licenciaturas de Biologia e Letras para os Polos de Maragogi e São José da Laje- Alagoas, concomitantemente, efetivando-se os vestibulares para os cursos mencionados totalizando uma oferta de 235 novas vagas.

Em 2009, em resposta a Editais específicos vinculados a programas como o PNAP - *Programa Nacional de Formação em Administração Pública e Rede de Educação para a Diversidade/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* foram aprovados os cursos de Bacharelado em Administração Pública,

e as Especializações em Gestão Municipal; Educação para a Diversidade e Temáticas Culturais e História dos Povos Indígenas, ampliando a oferta 2010 de 03 para 07 cursos a distância entre cursos de tecnologia, licenciaturas, bacharelado e especializações. Até o ano de 2010 a oferta EAD/IF-AL fechará em 25 turmas em andamento, totalizando 1040 alunos regularmente matriculados.

Além dessas ofertas já previstas no levantamento dos cursos a distância do IF-AL, há ainda em fase de negociação, elaboração e discussão, a participação do Instituto no PARFOR – Plano de Ações Articuladas do Governo Federal para a Formação de Professores; desta vez em parceria com as outras IES públicas do Estado de Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, Escola de Ciências Médicas de Alagoas e a Universidade Estadual de Alagoas.

Atualmente, configurados enquanto Departamento de Educação a Distância, compõe uma equipe de aproximadamente 150 atores, trabalhando exclusivamente ou quase exclusivamente com EAD no Instituto; dos quais 16 dedicam-se a Gestão das ações relativas à modalidade no que concernem principalmente ao desenvolvimento e acompanhamento de políticas institucionais para EAD/IFAL, acompanhamento pedagógico dos cursos e gestão acadêmica, produção de material didático, gerenciamento e manutenção de sistemas, oferta de programas de capacitação de professores e tutores, dentre outras.

Percebe-se, então, que a experiência em EAD por parte do IFAL vai se consolidando à medida que sua execução se dá; posicionamento que parece semelhante quando se considera o contexto nacional e seus encaminhamentos. Mesmo tendo suas ações norteadas a partir de documentos oficiais, a efetivação da EAD é conduzida em movimentos de aproximação e distanciamento destes textos.

Há ainda na experiência de EAD/UAB uma clara noção que os constructos teóricos da educação a distância estão sendo, a todo e a cada momento, postos à prova; o que provoca naqueles que estão inseridos nesta dinâmica, especificamente os docentes, uma constante reflexão teórica e conceitual de suas práticas pedagógicas a partir do seu local de atuação, a partir do seu perfil e identidade enquanto atores componentes deste cenário.

Nesta conformação, para as ações vinculadas a produção de material e execução dos cursos, o UAB lança mão da definição de perfis de atuação distintos: tutor presencial, tutor a distância, professor conteudista e professor formador; diferenciando-os, essencialmente, a partir da *práxis* executada. Contudo, muito

desses perfis de atuação necessitam, ainda, ser desvelados e é pertinente verificar, no caso das tutorias, a partir de sua *práxis* se suas atribuições findam no estreitamento das relações interpessoais presenciais e a distância.

O tutor, um dos atores inéditos e estruturantes dos cursos a distância, é a figura que se desenha, a princípio, como um dos responsáveis pela mediação entre professores e cursistas. Este *profissional* inexistente nos cursos presenciais se impõe enquanto agente específico graduado e/ou licenciado na área/curso ou unidade curricular que atua e é representado em um contingente numérico expressivo nos cursos a distância, já que as concepções de tutoria no UAB preconizam como número ideal um (01) tutor para cada grupo de vinte e cinco (25) alunos.

Aos tutores presenciais é exigida formação acadêmica específica graduada ou pós-graduada no curso a que se propõe sua atuação; aos tutores a distância, formação específica no curso/área ou na unidade curricular. No Sistema UAB, para cada disciplina em execução, contando com turmas de 50 alunos regularmente matriculados, trabalha um grupo de três profissionais: 02 (dois) tutores e 01 (um) professor formador; diferente de outros sistemas de educação a distância nos quais o tutor desempenha atividades docentes semelhantes as de professor.

Por esta particularidade, surgem indagações sobre quais as diferenças entre professor e tutor. No que difere seus desempenhos no que concerne aos cursos de educação a distância? Qual a justificativa para esta (re)significação das atribuições do professor e, principalmente, por que isso se converte em uma mudança de nomenclatura? Porque professor e tutor convergem, *inicialmente*, para uma mesma prática, mesmo que, conflitivamente, comportam conceitos divergentes?

Em uma leitura inicial, entende-se que, normativamente, o governo federal opta por uma categorização e diferenciação do tutor que se restringe, quase que exclusivamente, a uma perspectiva de legislação. Isso decorre pelas implicações que seriam constituídas quando, por exemplo, da contratação massiva de professores. Categorizá-los desta maneira e financiar suas ações com uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE impediria o surgimento de problemas de classe como: contratação, férias, aumento de salário, dentre outros.

Contudo, como decorrência deste encaminhamento surge um agente de ação que se caracteriza pela sua hibrididade. Semelhante aos assistentes de sala de aula,

figura bastante comum na educação infantil, os tutores estão presentes em todos os momentos da prática educativa, embora não se legitime essa responsabilidade, negligenciando-se, inclusive, os critérios pelos quais passou para assumir a condição de tutor, como, por exemplo: formação acadêmica licenciada, experiência mínima de 01 (um) ano no ensino superior.

Desta feita, a seguir, apresenta-se uma discussão acerca da terminologia do vocábulo “tutoria”. Para isso, toma-se por base um resgate inicial do vocábulo iniciado a partir da origem filológica e morfológica dos termos em questão, ampliando, posteriormente, uma comparação entre o que se preconiza em EAD e o que se executa como *práxis* educativa.

2. Descrição da tutoria em ead no Sistema Universidade Aberta do Brasil sob a perspectiva das experiências do IFAL

O tutor, na perspectiva da EAD/UAB, em seus documentos é definido ou, pelo menos, é concebido como sujeito coadjuvante, permanecendo, supostamente, às sombras dos processos de ensino-aprendizagem. Na prática, a partir de uma observação impírica e ainda não-documental infere-se que o tutor assume, por diversos motivos, toda ou grande parte da condução das unidades curriculares – de sua concepção a sua execução nos ambientes virtuais de aprendizagem.

2.1. Da terminologia

Em *Algumas considerações iniciais sobre terminologia* quando se detém nas nomenclaturas utilizadas em EAD: tutoria e monitoria, e sua aparente semelhança, percebe-se uma necessidade inicial em defini-las a partir de sua apropriação na educação a distância.

Sinteticamente, tutoria, termo usualmente utilizado no vocábulo judiciário, vem de *tutor*, (lat.) *tutorem* e é aquele responsável pela guarda do indivíduo enquanto que *monitor*, (lat.) *monitorem*, o que faz admoestação ou advertência. Seus entendimentos, no que concerne a educação a distância, compreendem *tutor* como aquele que estimula, coordena e torna acessível a orientação dos processos de

ensino-aprendizagem e as conseqüentes atividades de um indivíduo, por meio de um dialogo intersubjetivo. O *monitor*, por sua vez, se define como o guia que desenvolve ações de ordem instrutivas, educativas, disciplinares ou organizacionais.

Accorssi e Jaeger (s.d.) em *Tutoria em educação a distância* fazem um levantamento acerca da prática tutorial na PUCRS, considerando alguns pontos de atuação do tutor em cursos a distância. Em um primeiro momento, é feito um apanhado sobre a atuação central do tutor, reconhecendo-o como o agente que é responsável pelo apoio ao docente no que concerne à preparação de material didático, acompanhamento das ferramentas de avaliação e das atividades desenvolvidas (análise dos trabalhos dos alunos), encaminhamento e resolução de dúvidas, utilizando as mídias disponíveis.

As autoras também corroboram que a prática da tutoria se vê resignificada à medida que as TIC's se tornam, cada vez mais, instrumentos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem no que tange à educação a distância. “[...] o tutor será mais um facilitador da aprendizagem tendo sua atuação voltada para a concretização destes princípios: autonomia, aprendizagem, espaços colaborativos de aprendizagem]”. (ACCORSSI; JAEGER: s.d., 2p).

Sua “função” é potencializada, quando se prescinde que o tutor, além do conhecimento acadêmico necessário à disciplina, deverá também ter a habilidade de realizar a integração dos conteúdos trabalhados, de modo que os mesmos não se apresentem de forma fragmentada, desconexa e linear; mas formando uma *trama* de informações que se articulam durante toda a disciplina e depois dela.

SCHLEMMER (2005), quando considera as práticas pedagógicas previstas em EAD, afirma que para que haja, verdadeiramente, o processo de construção e aquisição do conhecimento, é imprescindível uma mudança expressiva nas relações estabelecidas entre os atores envolvidos.

[As relações] passam a ser dinâmicas, com regras estipuladas pelo grupo de alunos e pelo professor, podendo ser rompidas e restabelecidas caso seja preciso. Nessa concepção, o professor oportuniza o acesso às informações para que o sujeito aproprie-se do conhecimento e experimente o processo de aprendizagem, tendo a postura de alguém que seja mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo. Deve estar claro para o professor que é a ação do sujeito que é realmente importante no processo de aprendizagem. (SCHLEMMER, 2005, 34p.)

Morgado (2006) faz uma tradução mais sucinta do apresentado acima, quando mostra um direcionamento mais específico ao tratar das perspectivas de atuação do professor⁸, dividindo-a em aspectos definidos que se articulam: *pedagógicos, de gestão, sociais e técnicos*. Suas assertivas são endossadas, quando introduz Salmon e seus cinco diferentes níveis da atuação do professor: *acesso e motivação, socialização, partilha de informação, construção do conhecimento e desenvolvimento*.

As diversas falas convergem na consideração de que embora o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação, notadamente na EAD, seja um forte atrativo, sua presença não garante um ensino exitoso. Parafraseando Morgado (2006), é preciso reconduzir a tecnologia, enquanto meio e não princípio definidor da qualidade do ensino, e, nesse contexto, a figura do tutor é um dos elementos que, em sua maioria, definem a qualidade de cursos on-line. O curso se torna mais atraente, quando se consegue associar as tecnologias disponíveis às concepções educacionais inclusivas, contextualizadas e significativas; que retomem a figura do tutor como aquele que consegue estabelecer a mediação necessária entre o aluno e a apropriação de novos saberes.

2.2. Tutoria e interatividade em ead

É curiosa a apropriação humana de algumas formas de representação, que, às vezes, não são conscientemente refletidas. Sem polemizações linguísticas complexas, a linguagem é um recurso humano de aproximação do real que permite, dentre outras possibilidades, ao falante/usuário fazer associações entre um elemento e sua representação conceitual.

Em sua etimologia, o vocábulo “interatividade” é formado, através da composição do prefixo *inter-* à palavra *atividade*, donde *inter-* é um prefixo (Lat.) que significa *entre; no meio de*; usado normalmente na formação de verbos, substantivos e adjetivos e que, na Língua Portuguesa, mantém seu sentido inalterado. Por seu turno, *atividade*, substantivo, deriva, por sua vez, do vocábulo ação, (Lat.) *actio-onis*,

⁸ É comum, mesmo em textos acadêmicos de expressão, encontrar ainda um discurso híbrido quando se trata de nomear professor e tutor, e, por vezes, ocorre a utilização indistinta dos termos como sinônimo. Por outro lado, em alguns cursos de EAD a figura o tutor é realmente o professor, em atuação no ambiente virtual e presencialmente, da disciplina.

deduzido do particípio de *atus*, da primeira conjugação, e significa *atuação; ato; efeito; obra*. Desta maneira, *interatividade* é uma palavra formada por derivação sufixal, através da adição do prefixo latino *inter-* à palavra *atividade*. A presença do *inter-* confere à palavra em questão o sentido de por em comum, significado que é reforçado pela palavra *atividade*, possibilitando que *interatividade* seja entendida como uma ação mútua entre seres.

Esta panorâmica na etimologia da palavra confere a possibilidade de entender o termo com base na sua origem e compreender sua carga significativa e relevante a partir de seus elementos constitutivos. Seu conceito, desta forma, reflete a apropriação que o vocábulo comporta com base na origem descrita. Gianfranco Bettetini⁹ define a *interatividade* como *un diálogo hombre-máquina, que haga posible la producción de objetos textuales nuevos, no completamente previsibles a priori*. Nesta perspectiva, *interatividade* pode ser considerada como um processo bidirecional por apresentar dois pólos distintos - emissor e receptor - intercambiáveis e que dialogam entre si durante o estabelecimento do processo comunicativo.

Entender a *interatividade* como uma prática constante à educação contemporânea é conferir-lhe a possibilidade de ser compreendida como uma prática participativa, contextualizada, libertária e inclusiva. Aos atores envolvidos nos processos de aprendizagem deve ser dada a justa possibilidade de atuarem como parceiros na apropriação e apreensão do conhecimento.

SCHLEMMER (2005), quando problematiza o que considera como sendo as principais discussões em EAD, trata de questionar o conceito de “presença”, tida quase que exclusivamente pelo fato de se dividir o mesmo espaço geográfico; exemplificando figurativamente que esta mesma presença é legítima quando há a possibilidade de utilização de qualquer meio virtual, em tempo e espaço síncronos e assíncronos, valendo-se da interação como prática que definiria a aproximação entre os atores envolvidos, fazendo-os sujeitos presentes e ativos.

⁹ <http://www.facom.ufba.br/artcult>.

O conceito de interação relaciona-se à idéia de que o conhecimento decorre das interações entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito. A interação é o conjunto de relações estabelecidas entre os indivíduos de um mesmo grupo, em um processo contínuo, que consiste não de uma soma de indivíduos, nem de uma realidade superposta a eles, mas sim de um sistema de trocas. A interatividade pressupõe, ainda, a possibilidade de resposta autônoma, criativa e não-prevista da audiência. (SCHLEMMER, 2005, 30p.)

No instante em que a interatividade permeia as práticas educativas, abre-se um leque de proposições múltiplas, pois as interferências vindas simultaneamente, ou em tempos diferentes, de ambos os polos comunicativos atuam como potencializadoras do objeto problematizado. Em uma situação hipotética A o professor apresenta um conteúdo e sobre ele abre uma exposição unilateral em sala-de-aula. Evidentemente, há interferências da turma, opiniões relevantes e significativas, contudo a identificação com o que fora posto provavelmente se veja diminuída por se estar presenciando um material e/ou conteúdo *ministrado*, este é o termo exato, verticalmente estando as opiniões limitadas por um recurso didático (oral ou escrito) específico.

Caso as novas informações não se acomodem aos conhecimentos prévios compatíveis, a aprendizagem provavelmente não será significativa por não trazer à tona e não prestigiar, dentre outros aspectos, as experiências vivenciadas pelo aluno.

Em uma situação B, o professor previamente provoca um *brainstorming*¹⁰ na turma para se aproximar dos entendimentos que a turma tem de um determinado conteúdo. Este banco de dados inicialmente informal que se constrói é, majoritariamente, baseado nos conhecimentos de mundo, nas crenças, nas experiências acumuladas e socializadas através da interação horizontal. A proposição que vier após este levante de informações estará mais clara à turma por se caracterizar como um elemento que tomou como base as referências conceituais do grupo e que foi potencializado posteriormente, atribuindo-lhe também um lugar reconhecido no elenco de conteúdos formalizados pelo conhecimento acadêmico formal.

¹⁰ Termo da língua inglesa utilizado para denotar procedimento utilizado para solucionar problemas por meio de diversas idéias.

Para uma aprendizagem significativa ocorrer é preciso que se provoque a disposição para aprender a partir de um conteúdo acadêmico que seja relevantemente e significativo. Desta maneira se cultiva a autonomia didática, pois a relevância daquilo que se apresenta é estabelecida consoante aos interesses comuns ao grupo.

A autonomia, neste entendimento, não significa a independência incondicional, mas o estabelecimento de uma razão crítica e pontual que consegue perceber, por exemplo, uma inter-dependência nas relações sociais mais diversas e, ainda, e mesmo assim, consegue provocar a permanência de espaços de expressão do pensamento humano.

Ser autônomo significa ser sujeito de sua própria educação. Um sujeito autônomo é capaz de especificar as suas próprias leis ou o que é adequado para ele. Diz-se que um sujeito tem mais autonomia quanto mais ele tem capacidade de reconhecer suas necessidades de estudo, formular objetivos para o estudo, selecionar conteúdos, organizar estratégias de estudo, buscar e utilizar os materiais necessários, assim como organizar, dirigir, controlar e avaliar o processo de aprendizagem. Dessa forma, o sujeito deixa de ser objeto de condução, influxo, ascendência e coerção educacional, pois ele desenvolve uma forte determinação interna ou autoafirmação. Assim, autonomia na educação a distancia implica no desenvolvimento de sujeitos capazes de definir recursos pedagógicos para o seu próprio processo de aprendizagem e em interações com outros que participem do processo de construção do conhecimento. (SCHLEMMER, 2005, 31p.).

É notório que há também no primeiro exemplo a interação entre os atores, contudo, a democratização da responsabilidade da aquisição do conhecimento confere equidade ao processo de aprendizagem. O aluno, mesmo que não oficialize este entendimento, se vê provocado a não atuar com base em estímulos e respostas ou em repetições irrefletidas. Ele assume o estatuto de sujeito quando confere valor a sua memória histórica, a criticidade e a reflexão, sendo capaz de analisar situações complexas e inesperadas; e o tutor se consolida como mediador neste processo de aquisição do conhecimento.

Este provê o diálogo, tomando para si a responsabilidade de coordenar situações facilitadoras da aprendizagem, articular e concatenar diferentes posicionamentos, interferindo de maneira a estimular a criticidade. Portanto, a interatividade contribui na promoção de uma aprendizagem que considera os atores

envolvidos como sujeitos participativos capazes de exercitar o compartilhamento de saberes.

2.3. Planejamento e avaliação em ead

CORRÊA (s.d.) trata de considerações relevantes às concepções de EAD e às práticas educativas com muita leveza e conduzem, principalmente, ao viés de itens como: acesso; processo de ensino-aprendizagem; tipo de inovação; custos; processo de avaliação; público-alvo e proposta pedagógica.

Pensar sobre EAD assemelha-se, metaforicamente, a uma peça de roupa. Uma camisa multicolorida, com feitiços artesanais que chama a atenção não somente pelas cores, tampouco a proposta do artista; mas igualmente pela conformação dos fios que me seduzem.

Imagina-se o trabalho que seria articular e harmonizar, fio a fio, a peça. Os processos de cultivo e beneficiamento da matéria-prima, o caminho que fez com que a flor do algodão se transformasse em fio; e, em seguida, o percurso que todos os fios fizeram para se tornarem peça.

No entanto, o mais curioso e bonito é que quando se vê o produto final, não se percebe, em um olhar inicial, um amontoado de fios e cores. O que se nota é que os fios foram de tal maneira organizados, de tal modo tecidos, que se articulam em uma tessitura harmônica e síncrona e concatenada. Os pontos que os unem estão tão próximos que remetem, inicialmente, a idéia de um maciço consistente e indivisível; mesmo sendo formado de várias pequenas e importantes partes, que, separadamente, não teriam o mesmo efeito estético; nem a mesma força.

Da mesma maneira, os elementos mencionados se articulam para a formação de uma proposta pedagógica, na modalidade a distância, pautada conceitualmente no público-alvo, conteúdos relevantes, meios válidos e os objetivos que se deseja alcançar; referências que vão conduzir as escolhas educacionais que devem ser feitas, no que concerne ao método, recursos, materiais utilizados, interação, avaliação, dentre outros.

É relevante perceber que o aluno de educação a distância apresenta um perfil diferenciado daquele presencial; ele se encontra disperso, utilizando materiais

diferentes e desenvolvendo habilidades cognitivas particulares de acesso e apropriação do conhecimento proposto.

O espaço geográfico convencional da sala de aula converte-se em um conceito mais amplo: comunidade. O estudante congrega-se e participa de um grupo de pessoas que objetiva alcançar um único fim, mesmo que para isso, valha-se de caminhos diversos. Os atores envolvidos, alunos, professores e tutores compõem uma comunidade de discussão e aprofundamento, e, mesmo com perfis diferentes de acesso, eles são oportunizados igualmente no que concerne a apreensão do saber.

A sala de aula, assim, se apresenta como um *ambiente virtual de aprendizagem* e carrega consigo os princípios da autonomia intelectual, interatividade para os exercícios daqueles que SCHELMMER (2005) denomina *sujeitos da aprendizagem*.

Trata-se de descobrirmos novas maneiras de vivermos juntos nas dimensões simbólicas, funcionais e cognitivas, sustentadas por relações de autonomia e cooperação.

Nesse sentido, a metodologia para utilização do AVA é baseada no pressuposto da atividade cooperada, que possibilita um processo de ação-reflexão continuado dos sujeitos da aprendizagem. Também inclui e incentiva o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, oportunizando o desenvolvimento do pensamento e da autonomia por meio de trocas intelectuais, sociais, culturais e políticas, bem como favorecendo a tomada de consciência da aprendizagem. Implica ainda um projeto comunicacional descentrado e mediado em praticamente todas as funções interativas possíveis no espaço do ambiente. Os professores, além de serem especialistas, têm a função de orientadores, de articuladores e de problematizadores. Isso requer participação, fomento à discussão, acompanhamento e análise da construção do conhecimento por meio da participação coletiva e individualizada. (SCHELMMER (2001) apud SCHELMMER (2005) 38-9p.).

Com base neste sujeito e em suas necessidades intelectuais e laborais é que se pautam os objetivos da proposta pedagógica em EAD. São elas que irão apontar que competências e habilidades o planejamento e a avaliação devem considerar para que a prática educativa seja significativa e contextualizada.

Partindo desta consideração, a educação a distância é o momento de se revisar alguns paradigmas e nomenclaturas classicamente utilizados quando se teoriza sobre educação. A começar do próprio termo *aluno*, que em sua gênese traduz aquele ou aquela coisa desprovida de luz (*a - luno*), e, para as compreensões

acadêmicas, aquele que *não sabe* e que, por isso, precisa de um *professor*, um *tutor* que o guie.

Em EAD, os atores envolvidos, sujeitos de sua aprendizagem, são todos co-responsáveis pelos caminhos tomados no processo de ensino-aprendizagem. Reforça-se que sua tônica se evidencia em considerar o sujeito como um ser autônomo, intelectualmente hábil, detentor de outros conhecimentos de mundo, não acadêmicos, igualmente importantes, que interage em contextos realistas e relevantes de ensino; que negocia avaliações e atividades; capaz de fazer uma reflexão acerca daquilo que é experienciado e trazer significação para o seu aprendizado.

Nesse aspecto, os ambientes de aprendizagem compreendem o espaço mediador e equânime, no qual o aluno irá encontrar informação e suas diversas modalidades de registros; o fenômeno a ser conhecido apresentado de formas diversas; momentos de atividade e práticas; materiais específicos e avaliação; intercedidos e acompanhados por um orientador.

O ambiente de aprendizagem construtivista é aquele que se caracteriza pela interconectividade de seus participantes, e pela flexibilização de suas ações. Isso não quer dizer que as mesmas não sejam sérias, comprometidas e planejadas; mas que, respeitam, sobretudo, as necessidades e anseios dos envolvidos neste processo. E, corroborando com estas assertivas, a avaliação - essencialmente construtivista - tende a desvincular-se do estatuto arcaico de verificação e punição e outorga a oportunidade de problematizar, produzir e questionar os saberes relevantes à suas práticas de vida.

Outras considerações devem ser feitas quando avaliamos os trabalhos dos alunos nos cursos on-line, como as necessidades e os objetivos que os alunos identificam no início do curso, seu nível educacional, sua familiaridade com a tecnologia e com a aprendizagem on-line (bem como quaisquer problemas que possam ter ocorrido enquanto se adaptavam ao uso da tecnologia), além de questões relacionadas à escrita. Finalmente, a avaliação da participação é fundamental.

Pelo fato de estarmos utilizando uma abordagem centrada no aluno, a avaliação de seus trabalhos precisa levar em consideração o quanto os próprios trabalhos correspondem às necessidades dos participantes. Pedir aos alunos que enviem comentários sobre a utilidade de um trabalho ajuda-nos a avaliar o curso continuamente. (PALLOFF; PRATT 2002, 180p.)

Portanto, o planejamento e a avaliação são práticas que se constroem paralelas e não dizem respeito a uma avaliação do sujeito, mas de todas as etapas e

dos entes envolvidos, no sentido de reconhecer as experiências válidas e que, por isso, devem ser conservadas e legitimadas e aquelas que merecem ser revistas na perspectiva de contribuir para melhorar a prática pedagógica.

Conclusão

Pelo exposto anteriormente, entendemos que a EAD contemporânea propõe uma releitura dos modelos de educação que provamos atualmente, atribuindo resignificação, inclusive, aos agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, com o surgimento da categoria de tutor atribuindo-lhe e exigindo, dentre outras habilidades: formação docente compatível, habilidades comunicacionais, domínio e reconhecimento das tecnologias emergentes enquanto ferramentas de aprendizagem.

Paralelo a essa tendência, percebe-se, ainda em um nível inicial, que ao tutor, além das habilidades técnico-científicas relativas à área de conhecimento a qual pertence constata-se que ao tutor são exigidas; prescinde conhecimento e usabilidade da didática expressa através do cotidiano docente: planejamento, elaboração, correção, revisão de atividades; práticas semelhantes às atribuídas ao professor em outras modalidades de ensino.

Todavia, mesmo com esta aparente compatibilidade de atribuições insiste-se em conservar a nomenclatura de *tutor* em detrimento de *professor* para aqueles que desempenham suas atividades em cursos de educação a distância. Além dessa insistência, percebe-se que há distanciamentos e aproximações da prática docente do professor e do tutor em EAD que precisam ser verificados.

Ambos continuam sendo aquele que se preocupa (ou que deveria) em didatizar conteúdos e procedimentos esperados, por exemplo, ao exercício de uma prática laboral específica; ou acompanhar os percursos conceituais dos alunos para alcançar o nível de conhecido e habilidade necessários; porém, as especificidades da modalidade, as ferramentas didáticas utilizadas o público-alvo são expedientes que devem também ser tomados em conta para perceber se tutor e professor são, realmente, o mesmo sujeito.

Dessa maneira, entende-se que a nomeação *tutoria*, em uma primeira instância de análise, no que concerne ao serviço público de ensino, se configura em

uma estratégia política para viabilizar em larga escala cursos na modalidade a distância para todo o país; contudo, essa mesma estratégia provoca o fortalecimento da tutoria e provoca, inclusive, a consolidação desta como uma carreira docente diferenciada, semelhante ao que acontece em outros níveis e modalidades de ensino.

Referências

ACCORSSI, Aline; JAEGER, Fernanda Pires. *Tutoria em educação a distância*. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

ALGUMAS considerações sobre terminologia. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora>>. Acesso em: 16 set. 2009.

BAUMAN, Zygmund. *Vida líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 2ª. ed., Col. polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de atribuições dos bolsistas*. Ministério da Educação. CAPES/DED/UAB. Anexo I. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/atuab>>. Acesso em: 03 set. 2009.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 02 set. 2009.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2009. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 09 set. 2009.

CANCIAN, Renato. *Ação revolucionária e técnica*. Disponível em: <<http://www.educação.uol.com.br/sociologia>>. Acesso em: 17 set. 2009.

_____. *Natureza e luta de classe*. Disponível em: <<http://www.educação.uol.com.br/sociologia>>. Acesso em: 17 set. 2009)

CORRÊA, Juliane. *Sociedade da informação, globalização e educação a distância*. Curso de especialização em educação a distância – Cenário atual da EAD, 6 -28p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT*. - 15ª. Ed – Porto Alegre: s.n., 2009.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2005.

IFAL. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.cefet-al.br/index.php/historico>>. Acesso em: 02 set. 2009.

IFAL. *Normas de Organização Didática*. Disponível em: <<http://ifal.cefet-al.br/index.php>>. Acesso em: 09 set. 2009.

IFAL. *Projeto Político-Pedagógico*. Disponível em: <<http://ifal.cefet-al.br/index.php>>. Acesso em: 09 set. 2009.

IFAL. Depead. *Histórico*. Disponível em: <<http://ead.cefet-al.br/index.php>>. Acesso em 09 set. 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* 8ª reimpr. tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 2007.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTI, José. *Libros*. In Obras completas, vol. 18, Editora de Ciência Sociais, La Habana, 1991, 290p.-291p.

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. In: *Discurso*. Série, 3. Universidade Aberta, 2001. P. 125-138. Disponível em: <<http://www.univ.ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Trad. Vinícius Figueira. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant; CORRÊA, Juliane. *SENAC: competências, planejamento e avaliação* - unidade 4. Conclusão. 2007 42-43p.

SCHELMMER, Eliane. *Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem*. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FACOM. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/artcult>>. Acesso em: 02 abr. 2008.

Publicado, em 22 de agosto de 2010, na www.revistapindorama.ifba.edu.br