

Educação a Distância (EAD): o tutor na visão de tutores

Lúcia Regina Goulart Vilarinho*

Maria Inmaculada Chao Cabanas**

Resumo

A expansão da Educação a Distância (EAD) amplia os questionamentos a respeito do tutor, personagem a quem tem sido atribuída a função de orientador/facilitador da aprendizagem: o que ele faz, como chega à tutoria, como se forma para exercer esta atividade, que dificuldades enfrenta em sua prática? Para responder tais indagações, a pesquisa ouviu, por meio de questionários compostos de perguntas fechadas e abertas, 26 tutores que participavam de encontros *on-line* sobre o tema tutoria, obtendo dados qualitativos e quantitativos. Relações numéricas, porcentagens e a análise de conteúdo realizada evidenciaram recorrências e contradições nas respostas obtidas. Os resultados indicam que os tutores: (a) não passam por uma formação específica para o exercício da tutoria; (b) chegam à atividade de forma fortuita; (c) situam as dificuldades de sua prática nas limitações dos alunos e da tecnologia; (d) não identificam o tutor como docente, perspectiva contraditória, pois as atribuições indicadas como específicas da tutoria são inerentes à docência. A visão desses sujeitos reflete o tratamento dicotômico que o tutor recebe na literatura pedagógica: ora visto apenas como estimulador, ora como professor.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação do tutor. Tutoria.

Distance education: the tutor under tutors's perspective

Abstract

The expansion of Distance Education has increased awareness about the tutor to whom roles of adviser / learning facilitator have been assigned: what he does, how became a tutor, what is required background to become a tutor and difficulties faced on his routine. To answer these questions, the research interviewed 26 tutors who participated in online group discussions about tutorship. Process encompassed forms applied containing closed and opened questions that provided qualitative and quantitative data. Numerical relations, percentages and contents analysis outlined the recurrences and contradictions in the answers received. The results indicated that: (a) most tutors did not receive specific training before exercising their tasks; (b) assumed their functions through a fortuitous process; (c) difficulties of their practice are pointed out to be consequence of the limitations of students and technology; (d) do not recognize the tutor as a teacher what is

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro (RJ).

** Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

contradictory since attributions listed as specific of tutor are inherent to lecturing. The outlook of these subjects reflects the dual treatment received by the tutor in the pedagogical literature: sometimes seen as a stimulator, sometimes described as a teacher.

Keywords: Distance Education. Tutor training. Tutorship

Introdução

Apoiada pelas tecnologias digitais, encontra-se a Educação a Distância (EAD) em fase de intensa expansão, o que concorre para ampliar os questionamentos sobre suas práticas. Fiorentini (2003), por exemplo, critica a tendência que tem se expressado em cursos a distância no sentido de oferecerem com base em “modelos presenciais”. Já Vilarinho e Sande (2003) consideram que as dificuldades da EAD passam necessariamente por: inexistência de seleção criteriosa dos sujeitos que dela vão participar, seja aluno ou professor; pouco ou nenhum período de ambientação à proposta de aprendizagem, especialmente quando as atividades ocorrem em espaços virtuais; omissão por parte do aluno da sua real disponibilidade de tempo para estudar; conteúdos de ensino descontextualizados, analisados à luz de teorias irrelevantes, em quantidade inadequada à carga horária de estudo; exclusão do tutor do planejamento do curso, de modo que a ele fica apenas reservada a função de “orientador da aprendizagem”.

O aumento da oferta de cursos a distância tem levado profissionais, de formação distinta, a assumirem a função de tutor. Muitos desses sujeitos realizam esta tarefa sem preparo pedagógico específico, atuando apenas como “estimuladores” (estimulam leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento dos prazos de entrega de trabalhos) e “informante” (dão informações administrativas). Assim, o tutor acaba se limitando a atuar como “porta-voz” de professores e coordenadores de curso. Seria esse o seu papel?

Almeida (2001) nos leva a refletir sobre o tutor a partir de seu significado na história da educação. Entende que, ao longo dos anos, ele vem assumindo diferentes papéis, sendo que, atualmente, tende a reproduzir o docente tradicional, o que compromete a construção de uma identidade própria e, conseqüentemente, sua atuação como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, além de reduzir a aprendizagem a mero reproducionismo.

Maggio (apud LITWIN, 2001) afirma que este profissional deve realizar uma ação comprometida com o questionamento pedagógico de sua prática, ao mesmo tempo em que se modifica nas sucessivas redefinições de sua ação.

É sobre esta figura que nos debruçamos. Consegue o tutor definir, com clareza, seu papel? Que formação possui para o exercício da tutoria? Que atividades desenvolve como tutor? Para responder a essas perguntas apresentamos, nas seções que se seguem, o que retiramos da literatura específica sobre conceito e formação do tutor, os resultados encontrados em uma pesquisa conduzida junto a 26 tutores e as conclusões obtidas ao se entrelaçar as informações teóricas e os dados de campo.

O tutor na educação a distância: conceitos e formação

Para Aretio (2002), não existe consenso entre os autores e as instituições quanto à denominação do docente em um sistema educativo não presencial. Ele é chamado indistintamente de *tutor*, *assessor*, *facilitador*, *conselheiro*, *orientador*, *consultor*, caracterizando uma relação com as funções que desempenha; no entanto, o autor reconhece que o termo mais utilizado é *tutor*. As denominações variam em função da concepção de EAD inserida no programa no qual este personagem atua. Esclarece, ainda, que a ação tutorial e a tutoria são dois conceitos que se complementam; eles envolvem um conjunto de atuações dirigidas à orientação pessoal, acadêmica e profissional daqueles que buscam se formar/qualificar. Ao apontar características específicas da docência na EAD, esclarece que estas deverão basear-se na motivação, promoção de uma aprendizagem independente e autônoma, capacidade de utilizar pedagogicamente a tecnologia e, sobretudo, em um planejamento prévio muito mais depurado do que o realizado nas atividades educativas de caráter presencial.

Já Schmid (2004, p. 278) afirma que o tutor não ensina no sentido convencional da palavra, como também não dá aulas, nem produz materiais. Ele é a pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, “através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional”.

Ao abordarem a formação de tutores, Salvat e Quiroz (2005) salientam que é fundamental o desenvolvimento de uma série de habilidades: pedagógicas, sociais, técnicas e administrativas, com vistas ao bom desempenho dessa função. Esses autores afirmam que o fato de um sujeito ser bom professor em um sistema presencial não é garantia de que venha a ter bons resultados como tutor em ambientes virtuais. Eles visualizam este personagem na perspectiva de moderador.

Um outro conceito nos é apresentado por Souza e colaboradores (2004): tutor é aquele que garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno com o sistema de ensino, viabilizando a consecução dos objetivos propostos. Consideram indispensável que o tutor desenvolva capacidades, competências e habilidades inerentes à função, para poder concretizar uma prática educativa política, formativa e mediatizadora.

Já Silva (2003) acredita que na EAD apoiada pela internet o tutor deve ser um professor, um interlocutor, não se reduzindo a conselheiro ou facilitador da instrução. Esse personagem está ali para “professorar”, isto é, para indicar múltiplas possibilidades de experimentação e expressão, disponibilizar uma montagem de conexões em rede, formular problemas, provocar novas situações, arquitetar percursos, mobilizar a experiência do conhecimento, tudo isso na teia das interfaces de um ambiente virtual de aprendizagem.

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância¹, o tutor é tido como personagem fundamental no processo educacional de cursos superiores a distância e “compõe quadro diferenciado no interior das instituições”. Ele é aquele que participa ativamente da prática pedagógica; “suas atividades, desenvolvidas a distância ou presencialmente, devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento do projeto pedagógico” (MEC/SEED, 2007 p. 21). Ainda neste documento se afirma que sua principal atribuição na tutoria a distância é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet. O tutor deve, também, promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos, bem como participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto com os docentes. Tal concepção evidencia que, no plano das diretrizes governamentais, o tutor não é um professor, pois integra quadro profissional que não é o mesmo dos docentes. Paradoxalmente, deve realizar tarefas típicas da docência, que exigem preparo pedagógico específico e domínio dos conteúdos de ensino.

A análise dessas concepções evidencia a indefinição quanto ao tutor ser ou não um professor e aos limites e abrangência de sua ação. A diversidade de conceitos dificulta a compreensão de quem é este personagem e acaba por fragilizar e descaracterizar a EAD. Por outro lado, reconhecemos o quanto é recente a preocupação em definir esse sujeito, a partir de um olhar mais cuidadoso e com base em pesquisas nessa área.

Ao considerarmos o tutor como personagem fundamental do ensino a distância, nos deparamos com a necessidade de abordar sua formação. Esta, de um modo geral, tem se inspirado em uma concepção racionalista, fragmentada e reducionista de ensino, que se contrapõe à visão de tutoria baseada no: saber trabalhar em equipe; buscar e selecionar informações em diferentes fontes; fazer uso das tecnologias de informação e comunicação; ser dinâmico e flexível, bem como tomar decisões e desenvolver a autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2001). A formação do tutor não deve reproduzir a fragmentação do saber e a cultura do conhecimento compartimentado; isso implica capacitação que envolva o desenvolvimento de competências e considere a trajetória histórica da função de tutoria e do próprio tutor. Nessa direção, Almeida (p. 26) afirma que tal formação “encontra-se alicerçada na articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, formação e investigação, ação e reflexão, mediação e interação, tecnologias e mídias interativas”.

Entre os estudos que tratam das competências a serem desenvolvidas pelo tutor em sua formação, está o de Santos e Rezende (2001, p. 23). Nele, as autoras desenvolvem uma proposta de formação a distância apoiada no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas quais é fundamental o acompanhamento do professor com vistas a uma atuação coerente com as concepções que norteiam sua formação. Essas autoras identificam cinco competências² a serem mobilizadas em consonância aos paradigmas norteadores da formação. Dizem elas, assumindo uma perspectiva construcionista, que “a formação deve estar centrada na articulação entre sua concepção de ensino-aprendizagem e sua intervenção pedagógica, refletindo uma ação educativa coerente e sólida” (2001, p. 23).

Já Schmid (2004) afirma que o tutor deve ter uma formação que lhe garanta conhecer em profundidade: (a) a disciplina que vai tutorar; (b) as possibilidades de intervenção didática específicas para a modalidade a distância, o que significa domínio de estratégias de ensino-aprendizagem; e (c) as diferentes tecnologias que serão usadas no processo, particularmente suas possibilidades e limitações. Essa autora enfatiza a necessidade de capacitação inicial e atualização constante em relação às competências básicas para o exercício da tutoria. Complementarmente, levanta a problemática da desvalorização desse profissional, ocasionada por inadequação ou ausência de formação, recrutamento aleatório, baixos salários e condições de trabalho deficientes.

Os Referenciais de Qualidade já mencionados indicam que a formação do tutor deve envolver três dimensões de capacitação: no domínio específico do conteúdo; em mídias de comunicação; nos fundamentos da EAD e modelos de tutoria. Aqui se revela uma perspectiva diferente, pois não se fala de formação, mas de capacitação, o que pressupõe conhecimentos mais superficiais.

Concordamos com Litwin (2001) quando compara o tutor a um bom docente, isto é, àquele que promove a realização de atividades educativas, oferecendo fontes de informação e orientação segura para promover a compreensão profunda do conhecimento. Nessa direção, o tutor vai além de um simples dinamizador; na verdade, ele deve favorecer uma relação dinâmica com o conhecimento e, para tanto, não bastam estratégias interativas. É preciso que o tutor possua conhecimentos consistentes da disciplina na qual atua. Assim, identificamos três dimensões na tutoria; que são elas: a dimensão docente, a pedagógica e a de professor *on-line*. Cada uma dessas dimensões apresenta características específicas que interagem entre si. Julgamos, pois, que é indispensável a formação especializada e permanente, ou seja, uma formação sólida e séria, e isto, segundo Litwin, é uma tarefa desafiadora e complexa.

A tutoria na visão de tutores

Nesta seção são apresentados os resultados da investigação que conduzimos nas duas primeiras edições de um encontro nacional de tutores de Educação a Distância, realizados, respectivamente, em 2006 e 2007. Esse evento se caracteriza por ser totalmente *on-line*, isto é, via Internet, multissíncrono,³ e apresentado no formato de inconferência.⁴ O objetivo básico do evento é ajudar aqueles que atuam ou desejam atuar como “professores-tutores” em cursos a distância, bem como aqueles que, direta ou indiretamente, já trabalham nesta área. Cabe salientar que uma das pesquisadoras participou desses dois encontros como dinamizadora de um tema. No primeiro, obtivemos a colaboração de oito sujeitos, sete dos quais estavam em atividade de tutoria; no segundo, contamos com 18 participantes, todos tutores. Assim, a pesquisa teve como referência a visão de 26 atores envolvidos com a EAD.

Seis questões nortearam a investigação: (a) quem era tutor e há quanto tempo realizava esta atividade?; (b) onde atuavam e que tecnologias utilizavam?; (c) como haviam chegado à tutoria?; (d) como tinham se formado para o exercício da tutoria?; (e) que dificuldades encontravam na atividade de tutoria? e (f) como definiam o tutor?

Optamos por conduzir a investigação na perspectiva de construção do objeto de estudo. Assumimos, então, os pressupostos do construtivismo social resumidos por Guba (1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2000).

Partindo das múltiplas visões dos 26 sujeitos de estudo, realizamos uma abordagem qualitativa (interpretativa) das suas falas sobre as questões de estudo, de modo a compreender a subjetividade deste grupo em relação à tutoria na EAD. Nesta abordagem o conhecimento “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 35). Esse mesmo autor salienta que um dos elementos que marca a definição (abordagem) qualitativa é o caráter oculto à evidência. Isso significa que a produção do conhecimento (da pesquisa) não surge de forma imediata à experiência, nem é construída de modo indutivo, mas se dá por via da elucidação de complexos processos que constituem a subjetividade, não tendo objetivo de predição, descrição e controle. Assim, a abordagem qualitativa está associada à natureza do objeto de estudo, que se define em termos de sentidos subjetivos e processos de significação.

Um dos grandes desafios no estudo de processos de significação está na escolha de instrumentos adequados à coleta de dados. De um modo geral, os instrumentos abertos facilitam a livre expressão dos sujeitos; por isso, escolhemos o questionário composto, predominantemente de perguntas abertas.

O questionário foi aplicado *on-line*, via *e-mail* e no *chat* onde os tutores se reuniam para discutir o tema do encontro. O instrumento foi integrado pelas seis questões que nortearam a pesquisa, já colocadas acima.

Os dados obtidos foram tratados segundo subsídios oferecidos pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000, p.14), a qual admite que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Tendo essas considerações como “pano de fundo”, procuramos ir além das aparências e compreender o que não estava explícito nas respostas oferecidas pelos sujeitos de estudo.

Em relação à pergunta (a) *quem era tutor e há quanto tempo realizava esta atividade* – verificamos que dos 26 sujeitos somente um não exercia a tutoria; o tempo nesta função variava de seis meses a 10 anos, o que sugeriu ser o grupo composto de pessoas mais experientes e também iniciantes. Apenas um tutor indicou que participava do encontro por interesse da instituição onde trabalhava, que queria lhe dar uma formação adequada à função que realizava. Depreende-se que o esforço de capacitação é solitário, atrelado às necessidades particulares. Uma resposta dos novatos é digna de registro, pois aponta o acúmulo de responsabilidade para um tutor pouco experiente: “Sim, sou tutora há seis meses. Coordeno cinco tutorias em um núcleo, divididas em cinco áreas de conhecimento”. Relacionando essa afirmativa às que se seguem, observamos que o tutor é visto como alguém que pode assumir múltiplas tarefas.

Sobre a pergunta (b) *onde atuavam e que tecnologias utilizavam* – encontramos os seguintes resultados: um realizava sua atividade junto à Secretaria de Educação, trabalhando com diferentes mídias na atualização de professores da rede pública; outros dois atuavam em instituições particulares de ensino; dois vinculavam-se a empresas, desenvolvendo a chamada “educação corporativa”; quatro em escolas públicas; 15 trabalhavam em universidades; e dois não responderam à pergunta. Pensamos que essa atitude de silêncio pode ser explicada pelo receio de registrar comentários em *sites* da internet, onde não fica garantido anonimato de quem se pronuncia. Diante dessas respostas, verificamos que o grupo era heterogêneo, envolvendo quatro nichos de tutoria: ensino fundamental e médio; instituições de ensino superior (a maioria dos sujeitos); empresa; e Secretaria de Educação. As tecnologias mais usadas por esses sujeitos eram o computador e a internet; já as ferramentas incluíam *e-mail*, fórum, *chat*, e MSN. Entre os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que mais são utilizados na atividade de tutoria destacavam-se: Moodle, Tel Educ, e Aula Net. Essas indicações sugerem que os tutores transitavam em espaços virtuais reconhecidos academicamente para processos de ensino-aprendizagem e que tinham alguma intimidade com as ferramentas tecnológicas. Tudo indica, então, que atendiam ao proposto por Schmid (2004), no sentido de que o tutor deve ter uma formação que lhe garanta conhecer em profundidade as diferentes

tecnologias que serão usadas no processo. Não foi possível, no entanto, a partir das respostas recebidas, detectar se as utilizavam criticamente, compreendendo suas limitações e possibilidades.

Na pergunta (c) *como haviam chegado à tutoria* – encontramos as respostas concentradas nas seguintes categorias: desenvoltura na própria prática; domínio da informática; por ser docente; experiência de monitoria no ensino presencial; por convite; pelo caráter solidário da tutoria; por meio da programação da instituição onde lecionava. Algumas respostas oferecidas pelos sujeitos do estudo são a seguir transcritas e comentadas.

- A prática como professora de sala de informática; fui chamada por ser dinâmica, ativa, possuir alguns conhecimentos das TIC, e por me sentir como um canal de comunicação e aprendizagem.
- Porque recebi um convite e aceitei.
- Por convite de um professor de curso a distância.
- *Por ser da área específica do curso onde atuo e ter domínio da informática.*
- *O fato de ser professor foi o que levou a me achar qualificado para ser tutor.*
- *Como já sou monitor em situação de ensino presencial, me considere apto a realizar a tutoria.*
- Porque sou professor e como tal já atuo como mediador do ensino-aprendizagem.
- *Indicada pela instituição onde trabalho.*
- *Sou tutor pelo caráter solidário e interativo que caracteriza esta atividade.*

Assim, três respondentes consideraram que ser professor é pré-requisito essencial para o exercício da tutoria; um deles acrescentou o domínio da informática. Na quarta resposta, embora não esteja explicitamente salientada a docência, ficou nas entrelinhas a sua valorização, ao ser enfatizada a importância do tutor ser da área do curso; ao lado deste pré-requisito, o respondente situou o conhecimento da tecnologia. Assim, quatro tutores assumiram que é indispensável ser professor para ser tutor e dois deles acrescentaram a este requisito básico o domínio da informática. Esses respondentes assumem a perspectiva já mencionada por Litwin (2001) quando compara o tutor a um bom docente. Já a segunda e terceira respostas surpreendem porque nelas fica nítida a idéia de que a tutoria independe de formação e competências específicas: um convite resolve o problema! Cabe destacar, ainda, um fragmento contido na sexta resposta, na qual se expressa a não-diferença entre a tutoria no ensino presencial e no ensino a distância. O respondente dá a entender que é tudo a mesma coisa: se é monitor no presencial, por que não vai dar certo na EAD?

Não encontramos uma resposta sequer que situasse a formação específica como caminho para a tutoria, o que coloca a atividade em uma perspectiva de amadorismo, ensaio e erro. Cabe, também, admitir que as falas dos tutores reproduzem o que encontramos na literatura específica, ou seja, evidenciaram que entre eles não há consenso se o tutor deve ser um professor ou se basta apenas atuar como “facilitador”/“estimulador” da aprendizagem, o que dispensa a docência.

Já a pergunta (d) indagava: *como tinham se formado para o exercício da tutoria?* Dos sete tutores do primeiro grupo, cinco responderam que não tinham recebido qualquer formação; um deles, no entanto, reconheceu a importância da preparação: “Não possuo, mas considero indispensável ter uma formação específica”. Os outros dois que afirmaram ter passado por uma formação registraram:

- *Me formei na prática e com instruções de outros tutores e com leituras sobre EAD.*
- *Recebi minha formação em um congresso.*

Essas duas respostas expressam a fragilidade da formação para uma atividade tão complexa. Também no segundo grupo (18 tutores), apenas cinco disseram ter passado por um curso de preparação para a tutoria. Os 13 restantes, sem qualquer formação, se valeram da experiência pessoal; do esforço próprio; de leituras na área da EAD; e de orientações de colegas tutores para enfrentarem o desafio da atividade.

Assim, dos 26 respondentes, 18 não tinham formação específica para a tutoria. Esse dado contradiz as posições de Schmid (2004) e de Litwin (2001) que, em última instância, defendem as dimensões docente, pedagógica e tecnológica como indispensáveis ao exercício da tutoria na EAD.

Na pergunta (e) o objetivo era identificar as *dificuldades desses sujeitos na atividade de tutoria*. Quatro tutores não responderam à pergunta, o que pode ser entendido como dificuldade de se posicionar sobre a própria prática, pela inexistência ou precariedade de uma reflexão crítica em relação ao que fazem e obtêm como resultado de seu trabalho. Oito tutores disseram que não tinham qualquer dificuldade. As respostas dos demais (13 tutores) permitiram separá-los em dois grupos: aqueles que situaram as dificuldades na interação com os alunos (5); e os que localizaram as dificuldades nos problemas com a tecnologia (9). Nas respostas do primeiro grupo encontramos:

- A pouca participação dos alunos (3 respondentes).
- É difícil motivar os alunos que estão no silêncio virtual.
- É difícil fazer com que os alunos respeitem os diversos ambientes, separando os assuntos e não levando conversas particulares para os fóruns coletivos.

Nos registros do segundo grupo estavam: (a) *limitações da plataforma* (2 respondentes); (b) *travamento do sistema* (2); (c) *a comunicação síncrona* (2); e (d) *ausência de suporte técnico* (3).

Cabe aqui salientar que é pouco usual os professores (nesse caso, “vestidos” de tutores) conseguirem fazer uma auto-avaliação do seu desempenho didático. Maia da Silva (2008), ao analisar as resistências docentes em relação ao uso das TIC no ensino tecnológico, verificou que os professores colocam a culpa na gestão da escola, na insuficiência/obsolescência dos recursos, na indisciplina que as tecnologias acabam gerando na sala de aula, mas dificilmente assumem que eles próprios não usam porque têm dificuldade de romper com as práticas tradicionais de ensino. Em nossa pesquisa não encontramos um tutor que fosse capaz de situar as suas dificuldades, nem mesmo os que estavam na atividade há pouco tempo (apenas seis meses). Esta parece ser uma grande dificuldade entre os docentes: refletir criticamente sobre sua prática e localizar suas fragilidades.

Finalmente, na última pergunta (f) os sujeitos foram solicitados a *definir o tutor*. O silêncio prevaleceu entre os respondentes que se encontravam no primeiro grupo; apenas dois deles definiram o personagem:

- *Tutor é quem participa do ensino-aprendizagem, mediando esse processo motivador.*
- *É aquele que está como sujeito do ensino-aprendizagem. Elabora, acompanha e debate as tarefas enviadas pelas TIC.*

Considerando o que apresentamos na segunda seção do presente artigo, admitimos que tanto o silêncio quanto as duas visões registradas sugere que esses sujeitos não possuíam uma clara noção do que é ser tutor. Já no conjunto dos 18 respondentes do segundo grupo, verificamos que a metade deles (9) visualizou uma íntima relação entre ser tutor e ser professor e, nesse sentido, destacaram: (a) *o tutor é um educador*; (b) *para ser tutor é preciso antes ser professor*; (c) *tutor e professor realizam as mesmas atividades, tanto no ensino presencial como no a distância*; (d) *as estratégias usadas na EAD podem ser aplicadas ao ensino presencial*; (e) *ambos têm uma grande preocupação em comum: fazer o aluno aprender*. Por outro lado, seis sujeitos deste mesmo grupo marcaram a diferença entre tutor e professor:

- *O tutor mostra o caminho para o aluno procurar onde estão as coisas interessantes. O professor mostra o caminho dele.*
- *O tutor acompanha o aluno em seu desenvolvimento, sana dúvidas, constrói um vínculo com o aluno. Tutor-professor é diferente de tutor-mediador.*
- *O tutor é diferente; ele é o professor do futuro.*
- *Tutor é o elo entre o professor e o aluno, um mediador entre o aluno e a construção do conhecimento. O tutor estimula a discutir, a ques-*

tionar o que aprende; ao passo que o professor organiza conteúdo e bibliografia; dá aula.

– O tutor não ensina. O professor sim. Ele (o tutor) fornece informações, incentiva, orienta a elaboração do plano de estudos, aponta direções, acompanha e avalia a aprendizagem à luz dos resultados.

– *O tutor é diferente. Não coloca pressão no ensino e nos resultados; ele dá ao aluno flexibilidade para escolher o seu tempo de estudo.*

Novamente ficou explícito que os sujeitos desta pesquisa vêem a tutoria por meio de duas lentes: de um lado está o *tutor-professor* – aquele que só pode realizar esta atividade se for licenciado, estando assim apto a ensinar; de outro lado está o *tutor-mediador* – aquele que acompanha informando, estimulando, orientando.

Considerações finais: o nó da tutoria na EAD

A revisão bibliográfica nos revelou que, além de serem poucos os estudos dirigidos especificamente ao tutor, existem visões muito distintas sobre este personagem, o que acaba por fazer da tutoria um espaço assumido por pessoas com as mais diferentes formações e, particularmente, sem uma preparação específica. As abordagens controversas a respeito da tutoria fazem com que os tutores compartilhem de uma visão limitada da atividade, na qual se centralizam: o facilitário para a aprendizagem (o tutor é o facilitador); a “turbinação” do ensino (o tutor é o dinamizador); e a assessoria para o conhecimento (o tutor é o assessor, pode oferecer informações, problematizar, mas dele não pode ser exigido o conhecimento profundo dos conteúdos).

Uma questão que chama atenção se refere ao fato do tutor ser situado no documento do MEC/SEED (2007) como alguém que integra um quadro paralelo de profissionais no âmbito da instituição de ensino superior, para quem basta a “capacitação”. Tal visão nos leva a indagar se a EAD não irá se fragilizar com a atuação incipiente deste personagem. Esta problemática se torna mais complexa quando verificamos o aumento significativo dos cursos a distância. Estaria esse crescimento sendo acompanhado por uma ação político-pedagógica dirigida à avaliação da prática de tutores na EAD apoiada pelas tecnologias digitais?

As respostas dos tutores indicam que a maioria deles não recebeu formação para a atividade, ou quando recebeu, esta foi superficial: eles aprendem na prática; mas não se trata de prática reflexiva, é apenas mero ativismo, no qual o que dá certo fica e o que dá errado é abandonado. Trata-se de experiência solitária, que não é objeto de aprofundamento e, portanto, pouco contribui para uma definição consistente de quem é o tutor e o que faz. Os registros oferecidos por esses sujeitos contrariam os autores de nossa revisão bibliográfica que sustentam a necessidade de uma formação específica.

Verificamos, também, que os sujeitos chegaram à tutoria por caminhos os mais variados, mas nenhum deles resultante de uma trajetória que evidenciasse consistente relação com a EAD. Os mais coerentes afirmaram que o fato de ser professor e ter conhecimento da tecnologia (saber usar) determinou seu encaminhamento para a tutoria. Assim, a atividade configurou-se como espaço aberto a qualquer um; parafraseando um dos respondentes: “com um convite se chega lá!” Esta forma de acesso (sem definições prévias, critérios de atuação e exigência de uma especialização) se contrapõe ao que Litwin (2001) postulou – a tutoria é atividade complexa e integra três dimensões: a docente, a pedagógica e a de professor *on-line*.

Em consequência da falta de formação, da realização de uma prática desacompanhada de reflexão crítica e do acesso ocasional à tutoria, esses sujeitos evidenciaram que desconhecem o que é um tutor, quais são as suas atribuições e, mais ainda, não se sentem seguros naquilo que realizam. Os respondentes deram a entender que vêem similarmente o ensino presencial e o a distância, contrariando nossa revisão bibliográfica, o que exige retomar Almeida (2001) ao defender uma formação que transcenda a mera capacitação e implique o desenvolvimento de competências específicas, considerando a trajetória histórica da tutoria e do próprio tutor. Mas como transcender à capacitação se no documento governamental que subsidia a implantação de cursos superiores a distância admite-se que aos tutores basta apenas serem capacitados?

Com este trabalho registramos nossa preocupação com o futuro da EAD. As indefinições sobre o conceito de tutor e o discurso que coloca a tutoria no nível de esclarecimento de dúvidas a partir de meras capacitações podem comprometer essa modalidade de ensino, levando-a a de volta para o passado: uma educação de segunda categoria.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Org.). **Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos e aprendizagem**. São Paulo: Projeto NAVE – PUC-SP, 2001. p. 20-40.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEVANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2000.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia**. De la teoría a la práctica. Barcelona, Espanha: Ariel, 2002.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. de A. (Orgs.). **Linguagem e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-50.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira -Thomson, 2002.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIA DA SILVA, C. A. **Tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica de professores da área tecnológica de escolas técnicas**: aprovação, resistência e indiferença. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DISTÂNCIA (MEC/SEED). **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: ago. 2008.

SALVAT, B. G.; QUIROZ, J. S. La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación** – versão digital n. 36-1, 25/01/2005. Disponível em: <http://www.rieoie.org/boletin36_1.htm>. Acesso em: jan. 2005.

SANTOS, H.; REZENDE, F. **Formação de orientadores para a educação continuada de professores a distância**. Contribuições dos recursos de comunicação síncrona e assíncrona, 2001. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2001/>. Acesso em: jun. 2006.

SCHMID, A. M. Tutorías: los rostros de la educación a distancia. **Educación e Contemporaneidade**. Revista da FAEEDBA. Salvador, v. 13, n.22, jul./dez. 2004, p. 275-285.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, C. A. et al. **Tutoria na educação a distância**, 2004. Disponível em: <<http://abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: jun. 2006.

VILARINHO, L. R. G.; SANDE, I. C. Formação continuada de professores em cursos *online*: novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem? In: SBIE – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 14, 2003, **Anais**, Rio de Janeiro, SBC - UFRJ, p. 5-14.

Notas

¹ Estes referenciais estão em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidade.pdf>>.

Lúcia R. G. Vilarinho - Maria I. C. Cabanas

- ² Competências consideradas pelas autoras: (1) desenvolvimento de uma base teórico-conceitual para sua prática; (2) concepção de aprendizagem como um processo mútuo onde ambos aprendem e são responsáveis pelo conhecimento produzido; (3) aprofundamento de conceitos; (4) análise de experiências significativas; (5) promoção da comunicação entre grupos.
- ³ Os organizadores do encontro definem multissíncrono como os serviços de interação coletiva funcionando de maneira assíncrona (sem hora marcada, como fóruns) e síncrona (com hora marcada, como chats).
- ⁴ Para o evento o significado de incoferência refere-se à programação montada a partir da contribuição e participação ativa de inscritos.

Correspondência

Lúcia Regina Goulart Vilarinho - Rua Faro, 54 Apt. 101, CEP 22461-02 – Jardim Botânico. Rio de Janeiro (RJ).

E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br

Recebido em 16 de maio de 2008

Aprovado em 01 de setembro de 2008