



**IJKEM**  
International Journal of Knowledge Engineering  
and Management



---

## **SABERES DOCENTES PARA A TUTORIA A DISTÂNCIA: PROPONDO O ENSINO *ONLINE* PRÁTICO-REFLEXIVO**

Elissandra Silva Santos\*

Henrique Nou Schneider\*\*

### **Resumo**

O presente artigo é fruto da Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe a qual teve como objetivo fazer uma reflexão acerca da epistemologia da prática docente no ensino online a partir de Maurice Tardif, Donald Schön, Phillippe Perrenoud e Edgar Morin. Para este artigo fizemos um recorte do que foi feito na Dissertação optando em analisar os saberes docentes para a Tutoria a Distância no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), a partir do viés teórico da “epistemologia da prática profissional dos professores” refletidos por Tardif (2007) e do “ensino prático reflexivo” discutido por Schön (2000). Metodologicamente, esse estudo apresenta-se como um construto teórico de natureza qualitativa sob o enfoque fenomenológico filosófico subjetivista-compreensivista que nos permitiu fazer uma reflexão teórica sobre nossa prática pedagógica na Tutoria a Distância enquanto fenômeno educacional num AVEA – aqui se configurando como campo empírico. Para identificar o fenômeno das interações construídas no AVEA em seus aspectos objetivos e subjetivos, recorri à caracterização de “fenômeno” feita por Lofland (1971). Como resultado, esta pesquisa apresenta uma reflexão crítica sobre o papel da tutoria a distância no ensino *online* e propõe um conjunto de saberes para a prática docente do professor-tutor com o intuito de promover a construção da aprendizagem reflexiva e formativa no AVEA.

**Palavras-Chave:** Tutoria a Distância. Saberes Docentes. Ensino Prático-Reflexivo.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe na linha Formação de Professores: saberes e competências (NPGED/UFS) e Licenciada em História pela mesma Universidade. No Ensino Superior atua na modalidade presencial como Professora das Faculdades Integradas de Sergipe (FISE/SE) e Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEB/BA) e, na modalidade a distância, é Tutora a Distância do Curso de História do Centro de Educação Superior a Distância da UFS (CESAD/UFS/UAB). Na Educação Básica atua como Professora da Rede Estadual de Sergipe. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GEPIED/UFS/CNPq).

\*\* Doutor em Engenharia da Produção pela UFSC, Mestre em Ciência da Computação pela UNICAMP, Engenheiro Civil pela UFS. Professor da UFS nos cursos de graduação em Ciência da Computação e Sistema de Informação e nos mestrados em Educação e Computação. Professor do IFS no curso Desenvolvimento de Sistemas. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GEPIED/UFS/CNPq).

## 1 INTRODUÇÃO

De forma irreversível a Internet transformou a vida do homem contemporâneo, tecendo suas vidas (CASTELLS, 2003). A contemporaneidade, marcada pelos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tem experimentado a quebra do binômio tempo-espaço, a ditadura da velocidade e as urgências advindas pelas inovações tecnológicas, provocando, assim, novos contextos comportamentais (im)postos pela Sociedade em Rede (CASTELLS, 2002). É Castells (2002) que também destaca o quanto e de que forma estas tecnologias vêm desempenhando papel decisivo em nossa sociedade ao proporcionarem a formação de redes de comunicação e informação. Caracteriza-se, assim, a Sociedade em Rede apresentada como a sociedade da conexão, da interatividade e dos aparatos informáticos.

Sobre esse contexto, Corrêa (2009) fala de novos saberes e novas vivências na cibercultura vinculados às características de uma sociedade conectada e informacional. Segundo a autora:

[...] a sociabilidade que ocorre por meio das redes digitais de informação e comunicação exige de seus participantes uma imersão tanto intelectual quanto prática para acompanhar a aceleração tecnológica, o uso de diferentes aparatos de informática e telecomunicação, o domínio de uma linguagem especialmente construída (a hipermídia) e a lógica da não-linearidade e da bidirecionalidade dos fluxos comunicacionais (CORRÊA, 2009, p.1)

Diante dessa realidade, o fenômeno das tecnologias da inteligência, da comunicação e do imaginário exige cada vez mais reflexão (MARTINS e SILVA, 2003, p.9), pois, novos paradigmas, novas culturas e novas gerações merecem novas abordagens as quais devem ser acompanhadas por reflexões teórico-epistemológicas capazes de perceber e compreender os problemas da atual sociedade multidimensional e complexa.

Assim, uma questão que se impõe é quanto aos usos das TDIC no campo da Educação. Por compreender que o papel da Educação seja formar criticamente o indivíduo de modo coerente com as transformações de seu tempo e contexto é que defendo uma formação continuada e postura reflexiva por parte daqueles que formam e são formados para o ensino.

Quanto à apropriação reflexiva do conhecimento esta é, segundo Giddens (2002), uma das características da modernidade: ser regida pelo princípio da reflexividade institucional. Com o advento da modernidade, a tradição foi substituída pela razão de forma que o pensamento está na base de toda a ação. Entretanto, a sensação de certeza que deveria imperar não foi estabelecida, pois, ao mesmo tempo em que o mundo é constituído através de

conhecimento reflexivamente aplicado, esse mesmo conhecimento está sempre a mercê de ser revisado (GIDDENS, 2002). Segundo o autor,

A modernidade é uma ordem pós-tradicional, mas não uma ordem em que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídas pela certeza do conhecimento racional [...] A modernidade institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo o conhecimento tome a forma de hipótese – afirmação que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípio estão sempre abertas à revisão e podem ter que ser, em algum momento, abandonadas (GIDDENS, 2002, p.10).

Para Giddens (2002), o eu e os contextos institucionais são construídos reflexivamente, o que torna a reflexividade um fato institucional que abrange e organiza também os ambientes de conhecimento. Assim, uma questão que se coloca é como a Educação se organiza (ou deve ser organizar) diante do princípio da reflexividade institucional “como elemento constitutivo de sua organização e transformação” (GIDDENS, 2002, p.26)

É nesse contexto em que se insere a Educação a Distância via Internet – a modalidade EaD. No atual mundo globalizado, fragmentado, fluido e postulado pela velocidade em que vivemos, a Educação a Distância via Internet apresenta-se como uma modalidade de ensino com o potencial para a ampliação das possibilidades formativas do aluno tornando-o apto ao futuro, hoje (TASSIGNY, 2007).

Esse estudo vai tratar, pois, da necessidade de qualificação dos profissionais que atuam na formação docente a distância. Como deve ser pensada a formação docente para atuar na/para a sociedade contemporânea? Como os profissionais da Educação a Distância via Internet devem promover o ensino mediante a centralidade que os meios tecnológicos adquirem como recursos didáticos? Como proceder neste momento em que o processo da aprendizagem deve ser apreendido de forma reflexiva tanto pelos professores como pelos alunos?

Moran (1998, p.129) coloca que ensinar e aprender passam a ser um processo compartilhado que passa a depender que educador e educando tenham novas posturas. Na Educação a Distância a distância física é diluída pela virtualidade, tornando presente o distante. Nesse caso, a presença e a distância passam a ser medidas não pela proximidade física, mas pelo grau de interações e interatividade em rede. Para Moran (2007), a EaD é caracterizada pela proximidade entre os indivíduos, por meio da conectividade em tempo real que permite a possibilidade de aumento de diálogo e a formação de comunidades de aprendizagem. Ele afirma:

A digitalização permite registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo, traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam de espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados. (MORAN, 2007, p.89)

A Internet, como instrumento para aprendizagem, possibilita estratégias didático-pedagógicas que podem promover o exercício da pró-atividade, da pesquisa, da inserção digital e do letramento digital; pode enriquecer, quando bem utilizada pelo professor, o processo de ensino e aprendizagem. Ela não só proporcionou a redefinição de categorias disciplinares como a desconstrução do conceito de “tempo” e “espaço” como, também, mudou a forma de fazer negócios e de estar no mundo. Aliás, a Internet também criou outros mundos (*Second Life*, redes sociais, *chats*), outros tempos e espacialidades (ciberespaço) – os quais pode-se afirmar, fazem parte do que Pierre Lèvy chama de Cibercultura (2010). Como resultado, multiplicaram-se os objetos e as fontes de pesquisas, também os atores (com a redefinição e fragmentação do trabalho docente) e os cenários (os campos empíricos) da Escola e das salas de aulas físicas, passou-se a pesquisar os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

A Educação mudou e devem mudar todos os que fazem parte do sistema educacional. Tanto os professores não podem mais se colocar como os únicos detentores da informação e nem mesmo do conhecimento, como os alunos devem compreender que é necessário reaprender a aprender em constantes e colaborativos processos de aprendizagem para se situarem de forma crítica e reflexiva na contemporaneidade. Nesse sentido, pretendemos discutir sobre a Educação na sociedade do conhecimento visando refletir como deve ser a formação e qualificação docente para ensinar e promover a aprendizagem via Internet. Para tanto, analisamos os fundamentos pedagógicos para o Ensino *Online* discutindo sobre o papel do professor-tutor na/para a mediação e interação no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) visando a aprendizagem colaborativa, reflexiva e formativa. O objetivo é refletir sobre a Tutoria a Distância no Ensino *Online* e contribuir com o campo da Epistemologia da Prática Docente.

Diante das transformações tecnológicas que vêm correndo, a Educação é colocada na obrigação de repensar seus arcabouços epistemológicos que, uma vez revistos, devem apresentar repercussões quanto aos saberes e competências pedagógicas. O autor destaca o quanto e de que forma as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) vêm desempenhando um papel decisivo e provocativo ao proporcionarem transformações nas

relações entre espaço e tempo e entre sociedade e técnica. É neste contexto que a Educação, o Estado e os educadores se encontram: diante das reconfigurações advindas por essa era denominada de “era da informação e da comunicação”, produtora de uma nova estrutura social: a Sociedade em Rede, uma nova economia, a economia informacional/global e uma nova cultura: a cultura da virtualidade real (CASTELLS, 2002).

Nesse contexto, entendemos que pensar a Educação assume novos contornos e outros desafios, principalmente quando esta passa a se estabelecer em outro *locus* – o espaço virtual. Forja-se, por conseguinte, outro tipo de Educação que exige outra ideia de sistema de ensino, de professor e de aluno. Os agentes do conhecimento devem ser reconfigurados quanto à sua postura diante da relação ensino e aprendizagem.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentamos nossa reflexão sobre os saberes docentes para a prática da Tutoria a Distância no campo da Epistemologia da Prática Profissional segundo Tardif (2007) e propomos a formação do professor-tutor conforme a reflexão feita Donald Schön (2000) sobre o “ensino prático e reflexivo”.

É Tardif (2007, p.255) que idealiza o termo “epistemologia da prática profissional” e a conceitua como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Por saberes, o autor compreende as atitudes, conhecimentos, competências, habilidades, ou seja, o que retrata o saber-ser e saber-fazer. Nesse sentido, sua definição entende a epistemologia da prática profissional como campo de investigação cujo compromisso é com a racionalidade pedagógica e as discussões teóricas e metodológicas. Para Schön (2000, p.19), a epistemologia da prática é entendida enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho profissional. Neste caso, o profissional é um sujeito epistêmico que estabelece “uma conversação reflexiva” (SCHÖN, 2000, p. 69).

A partir de uma postura reflexiva, objetivamos propor um conjunto de saberes e práticas docentes para o trabalho de Tutoria a Distância. A noção de “saber” engloba, conforme definido por Maurice Tardif, “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (2007, p.255). Quanto à prática profissional, esta também é pensada, neste estudo, segundo Tardif (2007, p.286) que não a vê “como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela”, ou seja, o campo da prática e o campo da teoria não podem ser

dissociados como espaços diferenciados, mas ao contrário: o campo da prática “torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação profissional [...] bem como um espaço de produção de saberes” (Ibid, p.286).

Seguindo a linha do autor, entende-se a epistemologia da prática profissional como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2007, p.255, grifo do autor). Tardif coloca:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2004, p.256).

Isso quer dizer que os saberes devem ser pensados a partir da prática dos professores nos seus lugares de atuação, no sentido de formar um profissional capaz de lidar com as contingências da prática educativa, segundo o discutido por Donald Schön<sup>1</sup> (2000). Este propõe o ensino prático e reflexivo como solução para que o profissional possa lidar com as incertezas, conflitos e universos complexos da sua experiência que, segundo ele, a formação inicial não dá conta, uma vez que a epistemologia da prática dominante é a raiz da “distância existente entre faculdade e local de trabalho, entre pesquisa e prática” (SCHÖN, 2000, p.21).

Nesse sentido, o objetivo aqui é refletir sobre os saberes necessários para a Tutoria a Distância na docência *online* partindo da reflexão sobre “Saberes Docentes e Formação Profissional” feita por Maurice Tardif (2007). Nesta obra, Tardif analisa “o saber dos professores” em seu trabalho refletindo sobre a problemática na prática educativa e em sua formação analisando como se dá a construção do conhecimento e sua consequência para a formação docente. Tardif inicia questionando:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente? [...] Qual a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados? [...] Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades [...] adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? (TARDIF, 2007, p.9)

---

<sup>1</sup> Professor de Estudos Urbanos e de Educação no Massachusetts *Institute of Technology*, nos Estados Unidos da América.

O autor coloca que o estudo do saber dos professores não pode ser feito sem levar em conta a experiência, ou seja, como esse saber se estabelece na prática em seu contexto de trabalho, pois segundo ele, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2007, p.11). Ao tratar das abordagens feitas pelas pesquisas que estudam os saberes dos professores, Tardif tanto critica o “mentalismo” quanto o “sociologismo”, preconizando uma abordagem que articule tanto os aspectos sociais quanto individuais dos professores (TARDIF, 2007):

O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetivismo. [...] O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada a mecanismos sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica etc. (TARDIF, 2007, p.11-12; 14-15)

Nesse sentido, ao fugir do mentalismo, Tardif destaca a natureza social do saber e, ao criticar o sociologismo, lembra a natureza relacional do professor no seu lugar de trabalho e afirma:

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo [...] Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2007, p.15, grifo meu)

Diante dessa perspectiva, entendemos que os saberes e práticas para a tutoria a distância é um saber social, por ser compartilhado, legitimado, praticado e socializado por um grupo de profissionais que incorporam, modificam, adaptam em função de suas necessidades, num contínuo processo de construção de sua “consciência prática” (TARDIF, 2007, p.14).

Para Schön (2000), a comunicação é uma das questões problemáticas no processo de ensino e aprendizagem, pois segundo ele, a relação de comunicação entre professores e aprendizes vai além da decodificação da mensagem.

Ao contrário, cada participante deve construir por conta própria o significado das mensagens do outro e deve construir o design de suas mensagens de forma que o outro possa decifrar os significados. Quando o processo funciona bem, há um tipo e

construção recíproca, que resulta em uma convergência de significado (SCHÖN, 2000, p.81, grifo do autor)

Além disso, Schön (2000) chama atenção para a “dimensão afetiva do ensino prático”:

[...] o trabalho comunicativo, com seu círculo virtuoso, não depende apenas da habilidade do instrutor e da estudante de cumprir seus papéis, mas também de sua vontade de fazê-lo. Aqui, estão envolvidos sentimentos, bem como ideias, cada um criticamente ligado ao outro (SCHÖN, 2000, p.130).

Ao tratar da educação profissional e da distância entre a teoria e prática, Donald Schön (2000) reflete sobre as fragilidades do currículo normativo pautado sob a racionalidade técnica que não considera o imprevisto e o talento artístico como fatores que devem ser levados em conta na formação, uma vez que são características que marcam profissionais que têm boa performance. Ele propõe o “ensino prático reflexivo” como um elemento-chave para a formação de qualquer profissional argumentando que “as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados” (SCHÖN, 2000, p.25). Esta questão relaciona-se diretamente à necessidade de busca do professor em “renovar-se de modo a evitar o esgotamento [e buscar] construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua” (*Ibid*, p.23) que permita a “reflexão-na-ação”:

[...] Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos. Eu diria, em casos como este, que refetimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p.32, grifo do autor).

A “reflexão-na-ação” leva o professor-tutor e o aprendiz a terem consciência de que são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem no AVEA e que a reflexão sobre cada ação e interação promove o entendimento do processo e prepara a todos para a etapa seguinte. Schön apresenta como ocorre a “sequência de ‘momentos’ – não necessariamente de forma linear – em um processo de reflexão-na-ação”: primeiro a situação de ação, que leva ao “conhecer-na-ação”; que possibilita respostas de rotina que produzem surpresas, que leva à reflexão do presente-da-ação, que tem uma função crítica, que gera um experimento imediato (outra ação que leva a reiniciar o processo) (SCHÖN, 2000, p.33).

Ao alertar sobre a não linearidade destes momentos de “reflexão-na-ação” acima descritos, Schön (2000) também destaca o que a distingue de outras formas de reflexão da prática docente. O autor afirma que esse tipo de reflexão possibilita uma “imediata significação para a ação”, o que entendo ser extremamente coerente para a realidade da educação *online* por sua característica de fluidez e rapidez das práticas no universo cibercultural. Schön afirma que “na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos” (2000, p.34).

Conforme propõe Tardif (2007), situamos o saber docente “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2007, p.16). Para confirmar essa afirmativa, Tardif (2007) se baseia no que ele chama de “fios condutores” para nortear sua discussão sobre o “saber”: 1) Saber e trabalho; 2) Diversidade do saber; 3) Temporalidade do saber; 4) A Experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; 5) Saberes humanos a respeito de seres humanos; e 6) Saberes e formação de professores. Nesse sentido, esse estudo se dedica a refletir sobre os saberes docentes para a prática da tutoria a partir de nossa experiência ligada a uma “situação de trabalho” pautada na interação e mediação com os outros, de uma saber relacionado à tarefa de ensinar, tendo o AVEA como “espaço de trabalho” numa IES e numa sociedade onde a informação, a comunicação e o conhecimento estão em rede. Ele situa-se na interface entre o individual (nossa experiência) e o social (ensino-aprendizagem e interação no AVEA), visando construir uma reflexão teórica sobre o saber para a tutoria

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa refletiu sobre nossa experiência da Tutoria a Distância com o objetivo de descrever e analisar como devem se efetivar as práticas de Tutoria para o processo de ensino-aprendizagem a fim de que haja uma atuação colaborativa, reflexiva e formativa no trabalho de orientação e docência via Internet.

Pautada pela abordagem qualitativa de enfoque fenomenológico, refletimos sobre os saberes e práticas pedagógicas para a Tutoria na modalidade a distância preocupando-nos com o processo durante o fenômeno educativo, pois, um estudo qualitativo de enfoque fenomenológico “não se preocupa nem subsidiariamente das ‘causas’, nem das ‘consequências’ da existência dos fenômenos sociais, mas das características deles já que sua função principal é descrever” (TRIVIÑOS 2008, p.126).

Como não tratamos de uma realidade institucional específica, esta pesquisa não se configura como um “estudo de caso”. Nesse sentido, o que fizemos foi um “constructo teórico” a partir da nossa experiência na Educação a distância sobre o fazer pedagógico do professor-tutor no AVEA – aqui se configurando como o meu campo educacional empírico – buscando refletir sobre as práticas de Tutoria necessárias para se atingir o êxito pedagógico, qual seja: levar o educando a aprender de forma colaborativa, reflexiva e formativa via Internet.

Optamos por não definir o campo empírico pelo viés institucional porque nosso propósito foi analisar profunda e enfaticamente a prática pedagógica num ambiente virtual independente da instituição de ensino em que este esteja abrigado. Esta postura coloca-se como coerente diante do fato de que na Cibercultura os conceitos de tempo e espaço vêm sendo redefinidos, redesenhados e diluídos perpassados pela virtualidade que a Internet proporciona. Nossa preocupação recaiu sobre a especificidade de ensinar e aprender na cibercultura e na virtualidade, portanto, fazendo-se nesse contexto, justificável não escolher uma instituição específica.

Segundo Triviños (2008), o problema de pesquisa pode ser definido a partir de duas perspectivas considerando a proximidade e/ou envolvimento do pesquisador com o objeto estudado, ou o seu distanciamento. Para este autor é recomendável que a pesquisa em Educação surja da prática profissional cotidiana do pesquisador com o objetivo de “esclarecer as interrogativas que emergem do âmbito educacional” (p.93). Nesse sentido, este estudo tem como questão norteadora: que dificuldades e possibilidades são encontradas na atuação docente do Tutor a Distância quanto à reflexividade no desenvolvimento profissional enquanto professor.

Diante do objeto e objetivos de pesquisa, bem como das questões norteadoras que pretendemos responder, conduzimos esse estudo de natureza qualitativa sob a perspectiva do Enfoque Fenomenológico por pretender descrever o processo subjetivo de Mediação e Aprendizagem e analisar as relações intersubjetivas das nossas práticas de Tutoria a Distância no processo educacional via Internet.

Segundo a categorização feita por Triviños (2008, p. 117) tomamos como base epistemológica a Fenomenologia com enfoque subjetivista-compreensivista para analisar e compreender o papel do tutor a distância no contexto educacional da Educação a Distância. Para Triviños (2008, p.117), este enfoque “privilegia os aspectos conscienciais, subjetivos dos sujeitos (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da

realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles tem para o sujeito (para o ator etc.)”.

A pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica tem “bases teóricas de tipo idealista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como construção humana” (TRIVIÑOS, 2008, p.125) sem, contudo, buscar as raízes históricas para explicar os fenômenos.

Bogdan (1982 *apud* TRIVIÑOS, 2008, p.128-130) assinala 05 características fundamentais para a pesquisa qualitativa do tipo fenomenológica: a primeira afirma que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados. No caso desta pesquisa, esse ambiente natural é o AVEA – é o que podemos chamar de campo empírico, ou melhor, universo de pesquisa. O diferencial está na postura do pesquisador que se torna um instrumento-chave “considerando o ambiente especialmente constituído por elementos culturais, o que é uma redução, ainda que se denomine cultura a todos os ingredientes do meio, criados pelo homem, em determinada realidade social” (p.128)

A segunda característica afirma que a pesquisa qualitativa fenomenológica é essencialmente descritiva, com as “descrições dos fenômenos [...] impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga”:

Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno no contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc... (TRIVIÑOS, 2008, p.128)

Neste estudo, os resultados são expressos em narrativas e descrições e ilustrações do AVEA apresentando e descrevendo as interfaces/ferramentas digitais.

O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em por a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental [...] Descrição é considerada em Fenomenologia um caminho de aproximação do que se dá, da maneira que se dá e tal como se dá. Refere-se ao que é percebido do que se mostra (ou do fenômeno). Não se limita à enumeração dos fenômenos como o positivismo, mas pressupõe alcançar a essência do fenômeno. (MASINI, 2010, p.69)

A terceira característica coloca que a pesquisa qualitativa fenomenológica está mais preocupada com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Nesse sentido, minha intenção será descrever e interpretar a função e as práticas do tutor buscando

compreender o seu papel no processo educacional no AVEA, conforme afirma Triviños (2008) quando coloca que “a pesquisa fenomenológica está interessada, ao interpretar o processo, a função de forma “a-histórica e limitada às circunstâncias imediatas que envolvem o fenômeno” ( p.129).

A quarta característica informa que a pesquisa qualitativa fenomenológica tende a ser indutiva, pois ela “não tem hipóteses que verifica empiricamente, como ocorria no positivismo. [...] Os significados, a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto num contexto. Assim, chega-se ao nível de abstração, ao conceito” (TRIVIÑOS, 2008, p.129). e, por fim, a quinta característica nos lembra que a pesquisa qualitativa fenomenológica tem preocupação essencial no significado (p.130). Nesta pesquisa buscamos identificar quais significados as práticas de Tutoria dão ao processo de Aprendizagem: se replicam o discurso tradicional e ou trazem outra abordagem à prática pedagógica.

Se o estudo de um processo educacional já é complexo, considerando que nosso campo empírico de pesquisa é um ambiente virtual, e compreendendo as múltiplas relações inerentes ao processo de ensino e Aprendizagem, entendemos que estas relações se tornam ainda mais complexas por conta de dois fatores que devem ser levados em consideração *a priori*: (i) por não ocorrer no *locus* tradicional de ensino que é a escola presencial, mas se dá numa realidade a distância, marcada pela virtualidade do ciberespaço: o Ambiente Virtual de Aprendizagem; e (ii) pelo fato do processo educativo depender do uso de tecnologias digitais que necessitam de qualificação para o uso adequado.

Enquanto pesquisa fenomenológica do tipo filosófica interessa-nos muito mais o processo em si do que os fatores externos ao fenômeno. As vozes dos entrevistados trariam ricas e subjetivas informações, contudo nossa proposta pretende descrever e refletir sobre a nossa prática de Tutoria enquanto mediadora no AVEA, considerando seus aspectos pedagógicos.

Assim, podemos aplicar o método de uma fenomenologia filosófica porque não pretendemos realizar uma pesquisa empírica com coleta de dados de outros sujeitos com entrevistas ou questionários, mas sim construir um ensaio de reflexão teórica sobre um processo pedagógico: a prática da Tutoria a Distância.

O método fenomenológico filosófico apresentado por Spiegelberg (1971 *apud* MOREIRA, 2004, p.97, grifo nosso) está caracterizado em sete passos:

- a) Investigação de fenômenos particulares
- b) Investigação de essências gerais
- c) Apreensão de relações fundamentais entre as essências

- d) Observação dos modos de dar-se
- e) Observação da constituição dos fenômenos na consciência
- f) Suspensão da crença na existência dos fenômenos
- g) Interpretação do sentido dos fenômenos.

Este estudo fundamenta-se nos passos *Investigação de fenômenos particulares* e *Interpretação do sentido dos fenômenos*, ressaltando o que Moreira (2004) lembra: “em nenhum momento Spiegelberg (1971) sugere a aplicação desses passos na pesquisa empírica; [...] eles servem para levar a cabo estudos filosóficos com base nos pressupostos da fenomenologia” (p.97).

Sobre o passo *Investigação de fenômenos particulares* do método fenomenológico filosófico Moreira (2004) afirma que este “consiste em três operações distintas, às vezes de difícil separação: a percepção intuitiva do fenômeno, seu exame analítico e sua descrição” (p.97). Moreira (2004) adverte que é “impossível exaurir todas as propriedades do fenômeno, o que obriga qualquer descrição a ser parcial e seletiva” (p.98)

O segundo passo do método fenomenológico filosófico perseguido neste estudo é a *Interpretação do sentido dos fenômenos*. Trata-se da Fenomenologia Hermenêutica, contribuição de Heidegger em “Ser e Tempo”. Sobre ela, Moreira (2004, p.101) retoma Spiegelberg (1971) quando este “aponta que mesmo a Fenomenologia Descritiva não é totalmente alheia à interpretação”, mas,

a Fenomenologia Hermenêutica almeja um pouco além: descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado (MOREIRA, 2004, p.101).

Temos a Hermenêutica como método interpretativo-analítico numa perspectiva pluridimensional quando ela “não visa à objetivação, ela é um exercício diversificado de leitura do real, que supera a dicotomia positivista sujeito/objeto, a partir da compreensão da comunicação que se dá entre os seres humanos, ou seja, do diálogo” (GUELFY, 2006, p.72).

Nesse sentido, fazemos um esforço hermenêutico buscando “compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo” (GADAMER, 1999, p.436 *apud* GUELFY, 2006, p.72), conduzindo-me ao círculo hermenêutico apontado por Masini (2010, p.69): “compreensão-interpretação-nova compreensão” quando entende que “toda hermenêutica é explícita ou implicitamente compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro” (MASINI, 2010, p.70). Assim, nos valem da unidade na relação sujeito/objeto na experiência do conhecimento entendendo que “aqui se inclui o sujeito conhecedor dentro do processo do conhecimento” (GUELFY, 2006, p.71).

Refletir sobre os saberes e práticas da Tutoria a Distância através do método fenomenológico filosófico de enfoque subjetivista-compreensivista nos deu condições de descrever e analisar essas práticas, objetivando as “por a descoberto” para compreender e interpretar o papel, os saberes e as práticas da Tutoria a Distância na Educação via Internet, entendendo que as apreciações finais não pretendem esgotar as interpretações, ao contrário: enquanto pesquisa exploratória, a pesquisa fenomenológica tem o inacabamento e a abertura a outras interpretações como inerente aos seus princípios.

Buscando entender o fenômeno educacional a partir das interações que se produz no AVEA entre tutor e aluno, recorremos a Lofland (1971 *apud* TRIVIÑOS, 2008, p.126-127) e à caracterização que fez do fenômeno em seis fatores: Ato, Atividade, Significado, Participação, Relações e Situação. Assim, segundo essa caracterização, poderemos identificar os fatores abaixo:

*Atos.* Ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais, em relação ao tempo, estariam representadas por sua brevidade. Esta poderia ser medida em horas, minutos, segundos.

*Atividades.* estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas e meses.

*Significados.* Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam.

*Participação.* É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo a uma situação em estudo.

*Relações.* Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de inter-relações.

*Situações.* Estão construídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar (LOFLAND, 1971 *apud* TRIVIÑOS, 2008, p.126-127)

A partir dos seis fatores que caracterizam o fenômeno de Lofland (TRIVIÑOS, 2008), objetivamos compreender como ocorre a prática educativa no AVEA, fundamentada na Fenomenologia Hermenêutica visando a *interpretação do sentido dos fenômenos*, com o objetivo “ir além do que é simples e diretamente dado” [pois] “o que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado” (MOREIRA, 2004, p.101) visando refletir sobre o nosso papel enquanto Tutoria a Distância diante das dificuldades e possibilidades encontradas para a atuação docente.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Compreendemos que para entender o fenômeno da prática de tutoria e o processo de interação e mediação que se constrói entre professor-tutor e aprendiz no AVEA, faz-se necessário identificar de que forma esse fenômeno ocorre concretamente. Para tanto,

recorremos à Lofland (1971 *apud* TRIVIÑOS, 2008, p.126-127), que caracteriza o fenômeno a partir de seis fatores: Ato, Atividade, Significado, Participação, Relações e Situação (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização do fenômeno Tutoria a Distância a partir de Lofland.

N.º	Fatores	Descrição do Fenômeno	Fenômeno da Tutoria no AVEA
1.	<b>Ato</b>	Ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais, em relação ao tempo, estariam representadas por sua brevidade. Esta poderia ser medida em horas, minutos, segundos.	Interações e mediações; “Estar junto virtual”; Presencialidade.
2.	<b>Atividade</b>	Estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas e meses.	Mediações nos Fóruns e Chats; Postagem de fóruns, <i>chats</i> , mensagens síncronas e assíncronas
3.	<b>Significado</b>	Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam.	Discursos construídos durante as intervenções e mediações no AVEA; Resignificados das produções verbais e dos silêncios.
4.	<b>Participação</b>	É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo a uma situação em estudo.	Interações entre os sujeitos participantes no AVEA
5.	<b>Relações</b>	Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de inter-relações.	Interações entre os sujeitos participantes no AVEA; Resultantes da interação/comunicação entre tutor/aluno, aluno/aluno e aluno/tutor no AVEA.
6.	<b>Situação</b>	Estão construídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar.	Momento criado para ensino e aprendizagem; Construída durante a Participação de todos no AVEA

Fonte: Elaborado a partir de Lofland (1971 *apud* TRIVIÑOS, 2008, p.126-127)

Assim, conforme os fatores de Lofland (1971), o fenômeno no AVEA é caracterizado pelos **Atos** do professor-tutor que visam promover a interação e mediação dos alunos através das **Atividades** de postagem de fóruns, *chats*, mensagens síncronas e assíncronas. Os atos e as atividades são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem no AVEA, entretanto, a **Situação** de ensino e aprendizagem construída vai depender tanto da **Participação** de todos e das **Relações** resultantes da interação/comunicação entre tutor/aluno, aluno/aluno e aluno/tutor no AVEA, como também dos **Significados** resignificados das produções verbais e dos silêncios. São os significados atribuídos que determinam as situações e comandam as ações dos sujeitos levando-os a adaptarem sua participação e redimensionarem suas inter-relações no AVEA.

A mediação do professor-tutor deve considerar esse processo de comunicação que liga os **Atos**, as **Atividades** e leva à **Participação** e aos tipos de **Relações** e seus respectivos **Significados**, considerando o lugar de onde fala o aprendiz. É necessário nesse contexto ter o

domínio do perfil acadêmico de seu aluno como também do seu perfil cultural e cibercultural, considerando o nível de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da Internet no seu cotidiano: dos códigos simplificados, códigos de SMS, linguagem do *Messenger*, ou seja, das escrituras chamadas ideofonemáticas. Daniel Cassany em seu trabalho intitulado “*La ortografía en Internet: escritura ideofonemática y tecnologías*”, aborda os efeitos da disseminação da Internet nas práticas de escrita e de leitura<sup>2</sup>. Segundo o autor:

As práticas de leitura e escrita se transformam, diversificam, mudam e globalizam. Nascem novos gêneros discursivos em contextos informais, interativos, espontâneos e com quase sem planejamento. A Internet guarda, multiplica e dissemina textos de domínio privado. Os recursos linguísticos migram para a rede e tornam-se mais útil, gerenciáveis, ubíquos, adaptados. (CASSANY, 2011, p.4).<sup>3</sup>

O professor-tutor precisa dominar todos os tipos de comunicação no AVEA e, aliada a essa competência técnica, ele deve ter habilidade para fazer uso pedagógico das tecnologias digitais disponíveis, além de ter autonomia de criar outras possibilidades de comunicação com seus aprendizes possibilitando um processo não-linear, interconectivo, multidirecional e recursivo. Dessa forma,

Perguntar, responder, aconselhar, demonstrar, observar, imitar, criticar – todos estão conectados de forma que uma intervenção ou resposta possa desencadear ou construir outra. A corrente de ações e reflexões recíprocas que forma o diálogo entre o estudante e o instrutor pode ser analisada de várias formas (SCHÖN, 2000, p.95).

Entre as formas de comunicação, é importante que o professor-tutor esteja atento não somente às mensagens enviadas, mas também às mensagens subliminares, identificando e decodificando os comportamentos e os “silêncios”. São das ausências e dos silêncios no AVEA que surgem os problemas mais difíceis de resolver, pois sem diálogo não há aprendizagem. Quanto ao perfil do aprendiz para o diálogo, Schön (2000) afirma que este “deve ser capaz de tomar parte em um diálogo, para que possa aprender a prática de forma substantiva [pois] à medida que aprende na reflexão-na-ação do diálogo, aumenta sua capacidade de tirar, desse diálogo, lições úteis” (SCHÖN, 2000, p.129).

---

<sup>2</sup> Apresentação feita no XVII Jornadas sobre *La Lengua Española y su Enseñanza* em slide disponível em <<http://www.slideshare.net/fullscreen/DanielCassany/la-ortografia-en-internet/4>> Acesso em 20 de novembro de 2012.

<sup>3</sup> Cf. *Las prácticas de lectura y escrituras incrementan, diversifican, deslocalizan y globalizan. Nacen nuevos géneros discursivos em contexto sinformales, interactivos, espontáneos y com escasa planificación. La red guarda, multiplica y difunde textos de ámbito privado. Los recursos linguísticos emigran a lá red y se hacen más útiles, manejables, ubicuos, adaptados* (CASSANY, 2011, p.4)

Para além do AVEA, outra possibilidade para professores-tutor e alunos é ampliar seu campo de comunicação indo além do espaço da sala de aula virtual podendo estabelecer troca e construção de conhecimentos em *blogs*, redes sociais, encontros acadêmicos virtuais, desde que os objetivos de troca e construção de conhecimento em tais espaços sejam bem-definidos para ambos. Para tanto, é necessário que a orientação do professor-tutor vá além e leve o aprendiz a compreender seus status de co-autor do conhecimento levando-o a também construir tais espaços e percebê-los de forma crítica e reflexiva.

Nesse contexto, propomos que no currículo para qualquer formação docente a distância devam ser incluídas disciplinas que dêem conta da qualificação técnica do aluno visando: (i) usar com desenvoltura e de forma crítica e reflexiva as interfaces existentes no AVEA; e (ii) construir e usar diversos tipos de linguagens multimídias extra-AVEA, principalmente aqueles que deverão ter domínio enquanto professores como *blogs*, *Webquests*, *sites* e até redes sociais educativas.

Nessa perspectiva, o professor-tutor diante desse processo deve promover uma “conversação reflexiva” orientando os aprendizes a interagirem visando uma “performance coletiva” no sentido de construir o conhecimento de forma colaborativa, mas também reflexiva em relação ao uso das interfaces necessárias para o debate virtual. O aprendiz tanto deve estar apto a debater e contribuir teoricamente com a discussão quanto deve estar apto a compreender de forma crítica o porquê do uso desta ou daquela interface ou recurso didático digital. O professor-tutor deve levar o aprendiz a entender os objetivos didáticos que levam à escolha de um Fórum ou do *Chat*, explicar a importância de serem práticas colaborativas e orientar a postura que o aprendiz deve ter no AVEA. Isso significa que é enquanto aprendiz que o futuro professor deve aprender a lidar com as TDIC com olhar pedagógico, buscando compreender para que tipo de aprendizagem cada ferramenta/interface/recurso é adequada.

Considerando os fios condutores discutidos por Tardif (2007) para tratar do saber docente, discutimos agora a partir deles para pensar os saberes na/para a tutoria a distância.

Quanto ao primeiro fio condutor “Saber e trabalho” para pensar o saber docente, Tardif alerta que este “deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (2007, p.16-17). Pensando no caso da tutoria a distância, entendemos que da mesma forma os saberes e as práticas só podem ser definidos e construídos na prática cotidiana no AVEA lidando com as situações de mediação, interação, ausências e silêncios. Segundo Tardif o professor é “produzido e modelado no e pelo trabalho” (2007, p.17) indicando o caráter dinâmico e construtivo do saber e da prática docente. Tardif (2007) destaca o caráter multidimensional do trabalho docente por incorporar “elementos relativos à

identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (p.17), mas não considera os alunos como indivíduos, uma vez que “sala de aula” leva-nos a entender os alunos como grupo. Nesse caso, a educação na modalidade a distância que se efetiva no espaço virtual, se situa num outro paradigma de prática docente que objetiva trabalhar com o aluno de forma individualizada, segundo o perfil de cada aluno. É por isso que as atribuições para o trabalho da tutoria a distância estão em constante avaliação modificando-se segundo a complexidade das práticas no AVEA.

O segundo fio condutor colocado por Tardif (2007) – Diversidade do saber – parte do fato de que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos” (p.18). Essa diversidade também parte da pluralidade de perfis de alunos que por sua vez interferem na construção do saber docente uma vez que é a partir dessa relação professor-aluno e outros atores que se constroem o saber profissional. Na modalidade EaD tal diversidade se torna mais enfática e determinante no fazer pedagógico justamente por não estar tão evidente quanto o é numa sala de aula presencial. O professor-tutor deve estar apto para identificar a diversidade que se esconde por trás dos perfis não preenchidos, das ausências no AVEA e nos silêncios das mensagens sem respostas. E é lidando com a diversidade de atores e de situações que os saberes docentes se pluralizam.

Quanto ao terceiro fio condutor – Temporalidade do saber – este implica compreender que o saber docente é “um processo temporal marcado pela construção do saber profissional” significando que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2007, p.20). Tardif considera que a história da vida e da carreira profissional também influenciam na aprendizagem do ofício de professor, pois, segundo ele, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores foram alunos. Com relação à tutoria a distância na prática da docência virtual, essa análise leva-nos a refletir sobre quem é o professor na modalidade EaD. Esses professores virtuais foram alunos virtuais? E mais: de que forma esses professores herdeiros do ensino presencial estão atuando no ensino a distância? Que paradigma o norteia? É válido dizer que uma dos pré-requisitos na seleção de tutores a distância é que tenha feito cursos *online* para, enquanto alunos, possam experimentar os sentimentos e significados de ser um aluno na modalidade EaD.

Sobre a Experiência de trabalho enquanto fundamento do saber – o quarto fio condutor – o autor afirma ser essa experiência “a condição para a aquisição e produção de seus próprios

saberes profissionais” uma vez que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2007, p.21). Essa adaptação aos comportamentos plurais é a fonte de saberes que constrói a carreira profissional. É realmente com a experiência que se prepara e se qualifica o professor-tutor para a prática docente no AVEA; sua formação deve contemplar tanto a experiência enquanto aluno como a experiência com simulações<sup>4</sup> que proporcionem “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se saber fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2007, p.21).

O fio condutor – Saberes humanos a respeito de seres humanos – refere-se a uma das principais categorias da educação *online*: interação. Tardif afirma que o saber docente parte de uma “ideia de trabalho interativo” no qual ele procura “compreender as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos em sala de aula” (TARDIF, 2007, p.22). Para o caso da tutoria a distância, essa interação para se estabelecer ocorre por meio do AVEA e de suas interfaces digitais, tornando a interação ciberhumana e dependente do uso competente dessas interfaces. Enquanto que no presencial o espaço é a sala de aula e a interação humana pode ocorrer sem uso direto de tecnologias, no ensino a distância a tecnologia é determinante, pois é o próprio espaço e meio de comunicação.

O último fio condutor – Saberes e formação de professores – segundo Tardif “é decorrente dos anteriores [pois aponta] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (2007, p.23). Aqui Tardif critica os cursos de formação de professores, dominados por conhecimentos disciplinares sem conexão com a realidade profissional. Ele defende “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2007, p.23). Esse problema se torna muito mais grave quando se trata da formação de professores para a educação a distância, pois, segundo pesquisadores, cursos como os de Pedagogia não vêm formando os futuros professores para o uso das tecnologias digitais no ensino, muito menos formando-o para atuarem enquanto professores virtuais.

---

<sup>4</sup> Há cursos de qualificação para a Tutoria a Distância que promove simulações de atendimento e outras situações que são comuns na prática de um tutor, visando capacitá-lo a lidar com os problemas.

Diante do que foi analisado à luz dos teóricos acerca do papel do professor-tutor, destacamos as principais considerações sobre o trabalho de Tutoria a Distância:

- 1) O tutor é um professor, tanto mediante as atribuições que lhe são atribuídas, como também pelas práticas que devem estabelecer no AVEA;
- 2) O professor-tutor deve ir além da mediação, orientação e comunicação no AVEA, deve também planejar e possuir autonomia para promover o processo de ensino e aprendizagem *online*;
- 3) No ensino *online*, tanto o professor-tutor quanto os alunos devem ser aptos para ensinar e aprender via internet compreendendo que ambos ensinam e aprendem através da colaboração no AVEA;
- 4) O professor-tutor deve assumir a responsabilidade de um “ensino prático e reflexivo” no sentido de esclarecer para seus aprendizes as singularidades de ensinar e aprender via internet uma vez que ambos devem ser autônomos, disciplinados, pró-ativos e flexíveis;
- 5) Mediante uma racionalidade aberta e complexa, o professor-tutor deve compreender que os potenciais pedagógicos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) devem conhecer seu aluno tanto na sua individualidade como na sua relação com a rede de aprendizes que fazem parte do AVEA;
- 6) O professor-tutor deve ter uma postura flexível para aplicar seus saberes e fundamentos pedagógicos de acordo com os objetivos e necessidades diante da complexidade de ensinar *online*;
- 7) O professor-tutor deve estabelecer uma prática reflexiva baseada numa circularidade interativa, comunicativa e multidirecional onde possa organizar, promover e manter a intercomunicação e a colaboração entre os participantes no AVEA;
- 8) O professor-tutor deve possibilitar que cada aluno seja capaz de construir um “pensamento potencialmente relativista, relacionista e autocognoscente”;
- 9) O professor-tutor deve ser capaz de ampliar os “espaços” para a aprendizagem além do AVEA, possibilitando usos educativos de outros ciberespaços como nas redes sociais, *Blogs*, eventos virtuais, videoconferências, *Skipes*, *Second Lifes*, *Google Maps*, etc.

Este trabalho mostrou que professor-tutor deve adotar o “ensino prático-reflexivo”, pois a “reflexão-na-ação” leva o aluno a ter consciência de que são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem no AVEA e que a reflexão sobre cada ação e interação promove o entendimento do processo e prepara a todos para a etapa seguinte. Nesse sentido, de forma complementar, proponho que o professor-tutor assuma essa postura reflexiva como metacompetência para se tornar um professor-tutor formador, compreendendo as seguintes competências:

- 1) Partir das necessidades e problemas por aluno;
- 2) Promover contextos dinâmicos no AVEA e procedimentos negociados;
- 3) Trabalhar os conteúdos padronizados com mediação individualizada.
- 4) Focar nos saberes, nas práticas pedagógicas e no processo de aprendizagem com ênfase nas práticas de interação e mediação;
- 5) Avaliar de modo formativo e construtivo baseado em *feedback*;
- 6) Promover a interação alunos-alunos e alunos-AVEA;
- 7) Perceber a aprendizagem como fenômeno que se transforma a partir da interação/mediação do aluno na relação com o grupo e com o AVEA.
- 8) Dar prioridade à transposição didática para mobilizar saberes acadêmicos (conhecimentos) em saberes profissionais (competências) no AVEA.
- 9) Construir um Planejamento dinâmico, flexível e adaptável às necessidades emergentes por aluno;
- 10) Perceber o Grupo como organismo aprendente com dimensão individual (parte) e dimensão coletiva (o todo);
- 11) Fazer um balanço de competências por atividades;
- 12) Estabelecer um olhar sistêmico consciente da complexidade do grupo e dos sujeitos (formandos);
- 13) Dar atenção à complexidade dos sujeitos (formandos) nas interações;
- 14) Trabalhar o fluxo constante de informações em função do tempo do sujeito (parte) para alcançar o objetivo coletivo (todo);
- 15) Assumir uma postura de orientador que organiza, direciona e estimula situações de aprendizagem para um processo de formação e autoformação reflexivas.

Foi demonstrado, assim, que a postura reflexiva como princípio deve subsidiar a ação sobre as situações e progressões de aprendizagem; sobre as atividades; sobre o envolvimento dos alunos; sobre o trabalho colaborativo; sobre o uso das interfaces e TDIC; sobre os deveres do trabalho docente; sobre a formação contínua; e sobre a própria postura reflexiva posta em prática.

O tutor enquanto professor deve observar e identificar como a relação de aprendizagem ocorre atentando para as formas de diálogo e levando o aprendiz a se perceber como co-responsável pelo processo. Na mesma linha de raciocínio, também devem ser propostas práticas que levem o aprendiz a assumir e experimentar a docência no ambiente virtual levando-o a aprender a se posicionar como responsável por um grupo, para mediar, orientar e motivar. Assim é que percebemos um “ensino prático e reflexivo” no AVEA, onde professor-tutor promove práticas reflexivas aos aprendizes no sentido de experimentarem situações de docência *online* usando as TDIC.

A importância do professor-tutor é reforçada em seu papel de docência porque ele é quem deve ter a consciência inicial do objetivo a se atingir e onde chegar. Isso é importante para fundamentar a segurança do aprendiz em todo o processo e também no professor. No atual paradigma educacional o professor não é mais o dono da informação, mas ele deve continuar sendo o dono do saber docente que deve conduzir a construção do conhecimento, através do ensino prático. É isso que faz o tutor ir além da tutoria para a docência *online*.

Assim, o papel do professor-tutor na EaD se situa nesse contexto de construção de conhecimento em grupo, de forma colaborativa, baseada na experiência da interação com o outro tendo competência para identificar como cada aluno aprende percebendo as múltiplas dinâmicas dos diversos ritmos de aprendizagem.

Assim, a partir do debate de aprofundamento teórico sobre as categorias “saberes docentes” (Tardif, 2007) e “ensino prático-reflexivo” (Schön, 2000) para o trabalho do professor-tutor, buscamos teorizar sobre a prática docente do professor-tutor a partir de uma discussão epistemológica da prática docente. Dessa forma, de acordo com o enfoque fenomenológico filosófico, a nossa prática didático-metodológica da Tutoria a Distância no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) foi refletida no sentido de propor a aprendizagem não só colaborativa, mas reflexiva e formativa.

Até o momento a preocupação quanto aos saberes e práticas do professor-tutor está circunscrita às competências e habilidades que esse profissional deve ter para a sua prática docente no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Não obstante a importância dessa discussão, entendemos também ser interessante discutir sobre o alcance que

a formação na modalidade EaD tem na prática profissional daqueles que se graduam nesta modalidade de ensino. Trata-se do compromisso profissional que o professor-tutor deve ter com o discente no sentido de ir além das atribuições necessárias para a docência no AVEA relacionadas à construção de conhecimento, orientação de conteúdos e resolução de suas dúvidas. É necessário que se consiga promover tais requisitos no processo de ensino no AVEA e é diante dessa perspectiva que propomos que devem ser desenvolvidas competências e habilidades para ensinar a distância.

Assim, consideramos que o professor-tutor não pode ser apenas um mediador no AVEA entre alunos-conteúdos, alunos-interfaces ou alunos-alunos; ele deve assumir sua condição de responsável pelos direcionamentos do processo, planejando sua ação docente de forma organizada e sistemática identificando a cada interação o problema a ser dirimido e objetivos a serem alcançados por cada aluno que esteja sob sua responsabilidade.

Esse “ensinar” via Internet não tem mais a presença física nem a oralidade como meios, mas a comunicação continua sendo o principal meio para ensinar e aprender. Como essa comunicação é feita via Internet e através de outras tecnologias digitais de comunicação e informação, essa realidade virtual demanda novos saberes e práticas para o professor *online* no sentido de que possa promover diálogos diversos a partir das múltiplas linguagens multimídias disponíveis. Entretanto, a linguagem mais dominante que substitui a oralidade é a escrita, pois ela é também complementar no uso dos outros tipos de linguagens. É no diálogo e na interação que se baseia o ensino *online* e por isso entendemos ser necessário refletir mais acentuadamente sobre como ocorre e como deve ocorrer esse processo.

Nesse contexto, foram adaptados os questionamentos feitos por Donald Schön no seu livro “Educando o Profissional Reflexivo” (2000) no qual o autor reflete e analisa sobre a formação para a educação profissional e propõe um novo design para o ensino e a aprendizagem. Ao colocar a importância do diálogo entre estudante e instrutor<sup>5</sup>, Schön questiona: “se pensarmos na interação entre estudante e instrutor como uma relação em que as mensagens são enviadas, recebidas e interpretadas, quais são as formas de comunicação disponíveis a estudantes e instrutor? De que fatores depende a eficácia da comunicação?” (2000, p.26). Quanto às formas de diálogo, Schön pergunta: “Quais são alguns dos principais modelos de interação comunicativa entre instrutor e estudante? Para que tipos de

---

<sup>5</sup> Donald Schön utiliza o termo “instrutor” por tratar da educação profissional ao discutir sobre a formação reflexiva. Para a reflexão feita nesta Dissertação não cabe o termo “instrutor”, mesmo concordando com a análise do processo educativo feita pelo autor. Sendo assim, todas as vezes que aparecer esse termo em suas citações (uma vez que não se pode substituir literalmente), entenda-se que estou pensando no papel do professor-tutor.

aprendizagem eles são particularmente adequados?” (*Ibid*, p.26) Ou ainda, “quais são os problemas característicos que eles são chamados a resolver em suas interações um com o outro?” (*Idem*). E quando se refere aos obstáculos à aprendizagem o autor interroga: “Quais são algumas das formas em que o diálogo entre o estudante e o instrutor pode dar errado? Que competências podem superar tais obstáculos à aprendizagem?” (*Idem*). Tais questionamentos que foram feitos direcionados para a educação profissional se remetem aos professores como instrutores, mas aqui neste trabalho são feitos mediante a realidade da educação a distância na qual se relacionam professores-tutores e discentes.

Consideramos que tão importante quanto os trabalhos propositivos é igualmente necessário que se possa ir além das proposições fazendo conjuntamente reflexões sobre o processo de comunicação que se estabelece no AVEA entre professores-tutores e alunos. Se a forma de comunicação passou da oralidade à escrita, a interação no AVEA que se faz através de mensagens textuais podem ser interpretadas de diversas maneiras. Nesse sentido, visando estabelecer uma comunicação com o menor ruído possível, o professor-tutor deve ter competência não só do domínio do conteúdo, mas também da sua língua (ortografia e gramática) no sentido de saber escrever exatamente o que se quer comunicar e também da linguagem de seu aluno com o objetivo de compreender o que o mesmo deseja.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo que estabeleceu no campo da epistemologia da prática profissional do professor-tutor apresenta características interessantes quanto a sua construção. Primeiro que não se define como um estudo de caso. Outra característica própria dessa pesquisa é o fato de ter sido ela pautada em nossa experiência objetiva e subjetiva, a qual foi interpretada segundo o método fenomenológico filosófico. Foram dois exercícios de reflexão que esta pesquisa proporcionou. No primeiro exercício, pelo método fenomenológico filosófico, foi possível rever e analisar nossa prática como professora-tutora sob o enfoque subjetivista-compreensivista. Dessa forma pudemos nos olhar como se fosse num “espelho” e identificar as dificuldades e possibilidades da ação docente dentro do AVEA. E, no segundo exercício de reflexão, um debate de aprofundamento teórico sobre as categorias “saberes docentes” e “ensino prático-reflexivo” discutidas por Tardif (2007) e Schön (2000), respectivamente, no sentido de teorizar sobre a prática docente do professor-tutor.

Aqui, em nenhum momento retiramos do professor sua importância no processo nem como “ensinante” nem como “aprendente”, pois essa proposta, antes de tudo, deve ser

aplicada por ele mesmo. Mesmo cabendo a professores e alunos a responsabilidade do processo, cabe ao professor a arte de ensinar, sendo que no AVEA, cabe ao professor-tutor a arte de ensinar mediando e interagindo com o intuito de promover a mediação e a interação no AVEA.

Considerando que a docência *online* se realiza através da mediação e da interação, destacamos a importância da reflexão-na-ação como base pedagógica para o ensino *online* por entender que este seja o meio para que se atinja um processo de ensino-aprendizagem reflexivo. Nesse contexto, ficou entendido que é a comunicação, a interação e a interatividade que vai enriquecer o processo do conhecimento, mas que estes fenômenos não podem ser praticados de forma aleatória – o que para isso implica qualificação especializada ao professor para promover a mediação e o uso das interfaces. Outro aspecto revelado por este estudo que merece ser assinalado é a necessidade de oportunização, potencialização e flexibilização no processo de ensino-aprendizagem – o que torna a aprendizagem via Internet muito mais complexa pelas possibilidades multidimensionais oportunizadas pelas tecnologias digitais consolidando a importância da qualidade da formação e qualificação profissional do professor-tutor para o ensino *online*.

Quanto às atribuições dos professores-tutores, vimos que o Tutor a Distância tem como *locus* de atuação docente o AVEA e tem a responsabilidade de promover atividades que permitam o atendimento individualizado dos alunos, que possibilitem a organização desses alunos em grupos promovendo um processo de aprendizagem colaborativa e que estimulem o aluno a expor suas dúvidas.

Com a descrição da nossa experiência enquanto Tutora a Distância (que seguiu o método fenomenológico filosófico), percebemos o fenômeno da Tutoria a Distância de dentro para fora, a partir do cotidiano no AVEA e da descrição das interfaces com serviços pedagógicos como os Fóruns, Chats e Caixa de Mensagens tendo identificado as potencialidades e importância de cada um. E, a partir da reflexão dessa experiência, pudemos analisar o papel do professor-tutor no fenômeno do ensino e da aprendizagem via Internet e destacar as práticas e relações pedagógicas de mediação e interação que devem ocorrer no ensino *online*.

Assim, esta pesquisa demonstrou que os AVEA devem ser ambientes em que os alunos possam ter liberdade para compartilhar informações e construir conhecimento conjuntamente com os professores (tutor e coordenador) e demais colegas, seguindo a dinâmica de uma rede social que se constrói de forma colaborativa. Essa dinâmica torna o aluno coautor do perfil do curso que ele está ajudando a construir. Demonstrou também que é

preciso que o professor-tutor construa uma rotina no sentido de criar um hábito de presencialidade no AVEA e de estabelecer uma cultura de práticas de ensino e aprendizagem colaborativas no ensino *online*.

Constatamos também que conhecer o aluno enquanto sujeito é condição *sine qua non* para o professor-tutor. Assim, mais do que conhecer o “perfil” (aqui considerado informação superficial) o professor-tutor deve ir além buscando conhecer o aluno em seu contexto: saber se ele trabalha ou não, se mora em cidade-sede ou em Povoado, se tem Internet em casa ou se só tem acesso no Polo ou em *lan house*, se tem conhecimentos básicos de informática ou não, se tem uma cultura digital (se tem *Smartphone, Iphone, Tablet, Notebook*) e cibercultural (se tem MSN, Facebook, *Orkut, Blog*) ou não, contribui para o trabalho docente do professor-tutor que poderá compreender cada aluno. Além disso, saber dos planos futuros e perspectivas profissionais, se já trabalha na área, grau de escolaridade (se já tem outro curso superior, pois há alunos que já fazem doutorados e estão fazendo outra graduação) orienta o professor-tutor a repensar o nível de linguagem e objetivos.

Outra constatação desta pesquisa é sobre o domínio do AVEA que o professor-tutor deve ter, tanto nos aspectos técnicos em relação aos recursos, ferramentas e interfaces e seus potenciais pedagógicos, quanto às possibilidades de abordagens pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, destacamos as limitações desta pesquisa que sinalizam outras possibilidades de reflexões. Queremos registrar que mesmo tendo pretendido explorar profundamente as teorias analisadas neste trabalho, quem trabalha na perspectiva de um pensamento aberto e reflexivo jamais terá a pretensão de esgotar a riqueza de uma teoria, por percebê-la em sua multidimensionalidade.

Artigo recebido em 12/05/2013 e aceito para publicação em 01/08/2013

## ***TEACHERS KNOWLEDGE FOR TUTORING DISTANCE: PROPOSING A PRACTICAL-REFLECTIVE ONLINE TEACHING***

### **Abstract**

*This article is the result of Master's Dissertation developed in the Masters Program in Education, Federal University of Sergipe which aimed to reflect a reflection on the epistemology of teaching practice in online teaching from Maurice Tardif, Donald Schön, Phillipe Perrenoud and Edgar Morin. For this article we made a cut of what was done in*

*Dissertation opting in analyzing the teaching knowledge for Distance Tutoring in Virtual Environment for Teaching and Learning (AVEA), from the theoretical bias of the "epistemology of practice teachers 'professional' reflected by Tardif (2007) and "practical teaching reflective" discussed by Schön (2000). Methodologically, this study presents itself as a theoretical construct qualitative under-phenomenological philosophical subjectivist comprehensivist which allowed us to make a theoretical reflection on our teaching practice in Tutoring Distance as an educational phenomenon AVEA - here shaping up as the empirical field. To identify the phenomenon of interactions built in AVEA in their objective and subjective aspects, resorted to the characterization of "phenomenon" made by Lofland (1971). As a result, this research presents a critical reflection on the role of mentoring in the distance learning online and proposes a set of knowledge for teaching practice teacher-tutor in order to promote the construction of reflective learning and formative AVEA.*

**Keywords:** Tutoring Distance. Teachers knowledge. Practical-Reflective.

## REFERÊNCIAS

CASSANY, D. *La Lengua Española y su Enseñanza* [em slide]. Disponível em <<http://www.slideshare.net/fullscreen/DanielCassany/la-ortografa-en-internet/4>>, 2011. Acesso em 20 de novembro de 2012.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CORRÊA, E. S. **Cibercultura: um novo saber ou uma nova vivência?** IN: TRIVINHO, E. e C. (orgs). **A cibercultura e seu espelho [recurso eletrônico]: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber ; Instituto Itaú Cultural, 2009. 166 p. – (Coleção ABCiber, v.1). Disponível em: <http://www.abciber.com/publicacoes/livro1>. (Textos elaborados a partir do I Simpósio Nacional de Pesquisadores em Comunicação e Cibercultura, realizado na PUC-SP, entre 25 e 29 de setembro de 2006).

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GUELFÍ, D. C. *Labirintos metodológicos: a caminho de uma hermenêutica*. In: RODRIGUES, M. L. & LIMENA, M. M. C. (orgs.). **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p.55-84

LÈVY, P. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272p.

MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da. *Compreender é preciso*. Introdução. IN: \_\_\_\_\_. **Para navegar no século XXI**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003. p.7-10

MASINI, E. F. S. *Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação*. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.65-74

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mudanças na Comunicação Social**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MOREIRA, D. A. **O método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 152p.

SCHÖN. D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TASSIGNY, M. M. *Formação superior, educação a distância e os pilares da educação contemporânea*. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 123-127, jul./dez. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008, 175p.