

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

A Educação a Distância e o Papel do Tutor:

Contribuições da Ergonomia

Camila Costa Torres

Orientadora: Júlia Issy Abrahão

Brasília, Março de 2007.

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

A Educação a Distância e o Papel do Tutor:

Contribuições da Ergonomia

Camila Costa Torres

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia, da
Universidade de Brasília, como parte dos
requisitos necessários para a obtenção do título
de Doutora em Psicologia.**

Orientadora: Júlia Issy Abrahão

Brasília, Março de 2007.

Banca examinadora:

Júlia Issy Abrahão

Laerte Idal Szelwar

Gardênia da Silva Abbad

Diana Moura Pinho

Alexandre Magno Dias Silvino

Dedico este trabalho aos meus pais,
Míria e Nelson,
que fizeram absolutamente tudo para
me auxiliar nos caminhos que percorri.

Meus sinceros agradecimentos:

À Profa. Júlia Abrahão, por ter contribuído tanto para a minha formação, desde a graduação até aqui. Por ter acreditado em mim. Você foi professora, mãe, amiga, companheira... Você me ensinou mais que conceitos, teorias, técnicas, você me ensinou sobre a vida.

Ao meu grande amigo, Alexandre Magno, que me inspirou a começar este caminho e a persistir nos momentos mais difíceis. Sua influência me marcou como pessoa e como profissional, certamente lhe tenho como um exemplo.

À Profa. Diana Pinho, que me acolheu, apoiou e auxiliou em um momento importantíssimo, muito obrigada!!

Aos amigos do Laboratório de Ergonomia, Cesco, Juarez e Tiago, pelos momentos compartilhados, pelo apoio, pela força. Valeu galera!!

Aos amigos Paula Scherre e Maurício Sarmet, companheiros de vários momentos, “seguraram altas barras”, vocês foram fantásticos.

Às alunas Iara Lima e Ana Carolina Boquadi, que me ajudaram muito, em todos os momentos deste trabalho. Vocês foram providenciais. VALEU meninas!!

Às professoras Ada Ávila e Gardênia Abbad, por sua contribuição e apoio na qualificação do projeto de pesquisa deste trabalho.

Ao CEAD – UnB, que acolheu meu projeto de pesquisa e colaborou de todas as formas possíveis para o desenvolvimento do trabalho, em particular agradeço à Adriana Amidani, Efrain, Prof. Marcelo de Brito e Prof. Juarez.

Aos tutores do curso de especialização em Esporte Escolar, por tanta disponibilidade e colaboração.

*Ao Instituto de Psicologia e ao Departamento de Psicologia Social e do Trabalho.
Aos funcionários Edna, Fábio e Flávia.*

Aos meus amigos e amigas, ao grupo Zeina e ao grupo de Zouk, ao querido João Luis e à toda a minha família. Obrigada pelo apoio e pela compreensão.

Ao querido amigo Giuliano Menegazzi, sempre disposto a ajudar com traduções, revisões e questões.

A todos que de alguma forma contribuíram para o êxito desta jornada.

Ao meu Pai Celestial e toda sua equipe, sempre muito dedicada.

Sumário

Introdução	01
Referencial Teórico	08
A educação e o trabalho do professor: breve retrospectiva histórica	08
Os paradigmas educacionais	15
A modalidade de Educação a Distância - EaD	18
Os professores e os estudantes na EaD	25
O que é ser TUTOR na EaD	29
A Ergonomia – conceitos de base	38
A ergonomia cognitiva e sua contribuição	46
Método	51
Características da população	56
Procedimentos e instrumentos	57
Resultados e discussão	64
Contexto e a organização do trabalho	64
O curso e o material didático	67
As tarefas dos professores-tutores	78
A atividade de tutoria: o acompanhamento dos módulos didáticos, a regulação e a natureza da atividade	88
Modos e estratégias operatórias para acompanhamento dos cursistas	98
A relação professor-tutor/cursista: elemento estruturante da atividade de tutoria	138
Uma síntese da atividade de tutoria	157
Conclusão	161
Referências Bibliográficas	164
Anexos	171

Lista de Figuras

Figura 01 – Modelo Ergonômico Genérico.	53
Figura 02 – Representação esquemática das etapas de análise do MEG.	55
Figura 03 – Quadro sinótico de Etapas, procedimentos e instrumentos metodológicos – MEG / ACT.	63
Figura 04 - Relação entre prescrição formal e percepção da prescrição.	84
Figura 05 – Categorias de tarefas dos professores-tutores, de acordo com a prescrição/percepção.	86
Figura 06 - Fluxo de condução dos módulos didáticos.	89
Figura 07– Ações do professor-tutor, dia normal.	100
Figura 08 – Crônica da atividade 1 – TUT05 – 2h de observação. Plantão com ênfase no estímulo ao cursista. Variabilidade das atividades. Alternância entre o trabalho no computador e no papel.	103
Figura 09 – Ações do professor-tutor, dia normal, ênfase na relação professor-tutor/cursista via e-mail e telefone.	114
Figura 10 – Crônica da atividade 2 – TUT 09 – 2 horas de observação. Plantão com ênfase no recebimento de avaliações e orientação dos cursistas via e-mail e telefone.	117
Figura 11 - Ações do tutor, dia normal, com ênfase nos contatos telefônicos.	124
Figura 12 – Ações do tutor em dia de falha do sistema – retrabalho.	127
Figura 13 - Plantão com problemas em avaliações de um cursista.	131
Figura 14 - Representação esquemática da atividade de tutoria.	157

Lista de Tabelas

Tabela 01- Tarefas citadas pelos professores-tutores.	80
---	----

Resumo

A história da humanidade é marcada por constantes transformações que alteram os modos de sobrevivência, de produção, de relacionamentos. As novas tecnologias respondem por transformações significativas nas sociedades humanas, merecendo destaque o advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Os impactos das NTICs estão presentes em praticamente todas as esferas da vida humana, e este estudo dedica-se a compreender a repercussão do uso das NTICs no âmbito da educação, mais precisamente da Educação a Distância – EaD, enfocando o papel do professor-tutor. O presente estudo teve como objetivo geral analisar a natureza do trabalho de tutoria, buscando compreender e delinear a atividade desenvolvida pelos tutores na EaD. Com base nas propostas teóricas e metodológicas da Ergonomia, o estudo apoiou-se na Análise Cognitiva da Tarefa – ACT, inspirada nos princípios da Análise Ergonômica do Trabalho – AET. A ACT tem como ponto central o estudo da interação entre os indivíduos, o sistema de trabalho e o ambiente do sistema de trabalho, por meio das suas atividades. Participaram do estudo 22 professores-tutores de um curso de capacitação continuada (nível de especialização). Os resultados permitiram delinear a atividade desenvolvida pelo professor-tutor, revelando a influência da organização do trabalho e das demandas dos cursistas como principais determinantes da atividade de tutoria, cuja principal característica é o acompanhamento dos cursistas. A análise da atividade evidenciou a natureza cognitiva e subjetiva do trabalho desenvolvido pelos professores-tutores e o papel da resolução de problemas no tratamento das demandas de diferentes naturezas, destacando os aspectos visíveis e invisíveis da atividade. A relação professor-tutor/cursista revelou-se um elemento estruturante da atividade de tutoria no curso analisado e permitiu a observação de como o trabalho dos professores-tutores é relevante para auxiliar os cursistas em questões acadêmicas e de ordem subjetiva.

Abstract

The history of mankind has been marked by constant transformations in the ways people survive, produce and relate to each other. The new technologies answer for significant transformations in the human societies, especially in regard to the New Information and Communication Technologies (NICTs). The impact of the NICTs is felt in practically every sphere of human life, and this study is dedicated to understanding the repercussion of their use in Education, more precisely in Distance Education, focusing on the role of the teacher-tutor. The present study had as its general goal the analysis of the nature of the tutoring work, seeking to understand and outline the activity performed by the tutors in Distance Education. Based on Ergonomics' theory and methodology, the study is supported by the Cognitive Analysis of Tasks – CAT, inspired by the principles of the Ergonomic Analysis of Work – EAW. The CAT has as its focal point the study of the interaction between individuals and their work system, by means of their activities. 22 teacher-tutors of a continued capacitation course (at specialization level) took part of the study. The results made it possible to outline the activity performed by the teacher-tutor, revealing the influence of the organization of work and of the demands placed by the pupils as the main determinants of the tutoring activity, which is mainly characterized by the assistance to and guidance of the pupils. The analysis of the activity evidenced the cognitive and subjective nature of the work developed by the teacher-tutors and the role of problem-solving in dealing with demands of different natures, highlighting the visible and invisible aspects of the activity. The teacher-tutor/pupil relationship revealed itself as a structuring element of the tutoring activity and made it possible to observe how the work of the teacher-tutors is relevant in assisting the pupils in academic as well as subjective issues.

A Educação a Distância e o papel do tutor:

Contribuições da Ergonomia



O trabalho e a história do homem são permeados por transformações. O modo de vida e a organização social evoluíram graças à intervenção do homem na natureza. Ao mesmo tempo em que suas ações sobre a natureza a transformaram, ele foi por ela transformado. Assim também acontece com o trabalho, graças ao advento das tecnologias, que são inventadas e reinventadas, acompanhando ou respondendo muitas vezes às necessidades do homem.

Dentre as tantas tecnologias desenvolvidas ao longo do século passado, é notório o papel das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) na vida da sociedade.

A informática, por exemplo, está presente em praticamente todas as dimensões da vida humana, nos ambientes de trabalho, nas relações econômicas e financeiras, nos momentos de lazer e, certamente, nos espaços educacionais.

As facilidades resultantes desse universo de informações e serviços na rede mundial de computadores, a Internet, congregam uma diversidade de usuários como educadores, pesquisadores, estudantes, empresários, comerciantes, consumidores, e oferecem serviços, que vão desde a simples comunicação interpessoal até o acesso a informações e recursos de valor inestimável.

A informática e, com ela, a Internet se expandem e transformam as situações cotidianas, trazendo novas maneiras de realizar antigas ações, exigindo novos aprendizados, a reformulação e o desenvolvimento de novos conceitos, enfim, pode-se dizer, reestruturando as relações.

Ao se pensar, por exemplo, na transformação do trabalho, no serviço bancário, no telemarketing, nos órgãos públicos e nas lojas, nas relações virtuais (o bate-papo e a correspondência eletrônica), na educação, entre outros, não se pode negar o quanto o advento dessas tecnologias alterou o *modus vivendi* de boa parte da população do planeta.

Uma dimensão importante da sociedade, na qual se observa a influência da informática e da Internet, é a área da educação, principalmente a educação de nível superior, visto que muitos pesquisadores, sediados em universidades do mundo inteiro, participam do processo de desenvolvimento dessas tecnologias.

No cotidiano das vivências educacionais nas universidades e faculdades, o uso da informática e da Internet já é expressivo, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos, apesar de ainda existir certa dificuldade de acesso. Nos outros níveis da educação, fundamental e médio, também é possível observar a inserção gradativa do uso dessas tecnologias.

O processo ensino-aprendizagem está pouco a pouco se apropriando das possibilidades oferecidas pela informática e pela Internet, visto que ainda é necessário conhecer melhor os fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem mediado por NTICs.

Uma das áreas da educação que reflete mais diretamente as mudanças ocorridas com o uso dessas novas tecnologias é a Educação a Distância – EaD.

A área de EaD teve seu surgimento marcado pela necessidade de atender às pessoas que não tinham condições de se dedicar ao ensino presencial, sendo considerada, então, uma alternativa bastante viável para elas. Desde o seu surgimento até os dias de hoje, a área de EaD vem se ampliando e propiciando novas formas de relação no âmbito do ensino e da aprendizagem (Belloni, 2006), demandando dos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de estratégias que permitam seu engajamento nas novas perspectivas de educação.

Uma das principais características dessa modalidade de educação é a separação física entre o professor e o aluno, compensada pelo uso de meios técnicos (Belloni, 2006), que, ao longo dos anos, foram incorporando as novidades tecnológicas.

Observa-se que na EaD, o uso das NTICs amplia consideravelmente as possibilidades. Segundo Silva (2004), o seu avanço permitiu que a EaD desse um salto quantitativo com relação à disponibilização de cursos em diferentes níveis de graduação, atendendo a clientelas bastante diversificadas.

Abdala (2003), ao refletir sobre o desenvolvimento da EaD, afirma que o uso da Internet propiciou uma EaD mais colaborativa e prestativa, que permite a construção do conhecimento, pois, quando planejada de forma adequada, possibilita a interação entre professores e alunos e alunos entre si, de maneira mais individualizada e direcionada.

O trabalho em EaD está cada vez mais difundido, suscitando o desenvolvimento de estudos que investiguem e aprofundem os conhecimentos nessa modalidade de educação de contribuições promissoras.

Segundo Belloni (2006), uma das questões centrais na análise da EaD refere-se ao papel do professor nessa modalidade de educação. A presença marcante das inovações tecnológicas, as novas demandas sociais e as exigências de autonomia sobre o estudante que opta pela EaD influenciam as discussões em torno do papel do professor nessa modalidade.

A autora afirma que o uso mais intenso das tecnologias de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas. Assim, na EaD, o processo de ensino está baseado na divisão do trabalho e desligado da pessoa do professor, figura central na educação presencial (Belloni, 2006).

Belloni (2006) constata que na EaD ocorre uma pulverização da prática docente, a divisão das atividades exercidas pelos professores na educação presencial. As funções docentes de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais, correspondem, na EaD, à preparação e autoria dos cursos e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos, realizados em diferentes tipos de suporte (livros-texto, manuais, conteúdos multimídia ou programas de computador); a função docente de orientação e conselho do processo de aprendizagem deixa de ser exercida por meio de contatos pessoais e coletivos em sala de aula ou em atendimentos individuais, e passa a ser realizada em atividades de tutoria a distância, em geral, individualizada, mediatizada por diferentes artefatos. Faz parte ainda dessa equipe, o profissional que organiza pedagogicamente os materiais, assegurando a clareza e explicitação dos objetivos pedagógicos; o artista gráfico que trabalha a

aparência visual e a arte final dos textos. Outros profissionais são ainda convocados quando se trata de organizar um curso com o uso de vídeos, áudio ou programas informáticos.

Além destas funções relacionadas à produção dos materiais e acompanhamento dos alunos, Belloni (2006) ressalta ainda as funções de administração, planejamento e organização do processo, que, na EaD, são distribuídas entre vários profissionais.

Muitas são as questões relevantes a serem estudadas no âmbito da EaD, suas características e aplicações, a estruturação dos programas, as concepções que subsidiam as ações, as formas, os níveis de ensino, as políticas institucionais e também a formação da equipe profissional responsável pela execução dos programas. Muitos estudos são relatados na literatura acerca desta temática, entretanto há muitas lacunas que podem ser aprofundadas, como por exemplo, o estudo sobre a natureza do trabalho de tutoria.

Oferecer ao público um curso a distância envolve o trabalho dedicado de diversas pessoas, entre elas: organizadores/idealizadores, professores, equipe administrativa, equipe técnica, enfim, diversos tipos de profissionais que, juntamente com os alunos, irão viabilizar a realização do curso a distância.

Todo esse pessoal deve ser direcionado e instruído de forma adequada para que o curso planejado se concretize. Arredondo (2003) defende que a EaD requer dos profissionais uma formação específica, com metodologias e planejamentos didáticos próprios. Para este autor, os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da educação a distância necessitam de uma capacitação adequada, tanto nos aspectos didáticos, quanto organizacionais e tecnológicos, visando garantir sucesso no desenvolvimento da atividade.

O tutor na EaD é, geralmente, responsável pela função de orientar e acompanhar o processo de aprendizagem, incluindo desde o contato com os estudantes até a correção das avaliações e o retorno destas para eles. Todavia, algumas instituições que promovem a EaD atribuem a esta função um valor secundário, tendo em vista a crença de que a atividade de ensino nessa

modalidade é exercida, primordialmente, pelos materiais didáticos e pelas ações dos estudantes.

É nesse cenário que o presente estudo visa analisar a natureza do trabalho de tutoria, buscando compreender e delinear a atividade desenvolvida pelos tutores na EaD.

Almeja-se com o delineamento da atividade dos tutores, fornecer elementos que permitam aos responsáveis pelos cursos a distância definir com mais clareza o papel da tutoria e a sua importância.

Para os professores, o delineamento da atividade exercida pelos tutores simboliza o balizamento da sua atividade na EaD, a partir da compreensão da natureza do trabalho e do papel do professor nesta modalidade de educação.

Questões organizacionais, políticas, acadêmicas, sociais e pessoais podem ser favorecidas com base no delineamento mais claro e objetivo do papel do tutor na EaD. Assim sendo, tanto as instituições, quanto os profissionais, podem se beneficiar diante de uma compreensão mais esclarecida da atividade de tutoria na EaD.

Apesar de alguns estudos (Litwin, 2001; Maggio, 2001; Sarmet, 2003; Machado e Machado, 2004; Gonzalez, 2005; Belloni, 2006) já terem indicado elementos característicos e relevantes da atividade de tutoria, o aprofundamento desta questão pode revelar outros indícios que corroborem o entendimento da sua função na EaD.

O olhar da ergonomia foi escolhido para embasar a compreensão da atividade de tutoria, considerando a proposta prioritariamente analítica da disciplina, que se dedica ao estudo da relação do homem com seu trabalho, no intuito de apreender e entender a natureza das atividades, e assim contribuir para sua melhoria.

Esta tese apresenta, primeiramente, um histórico da educação e sua relação com as tecnologias, e o papel do professor ao longo dos tempos, discutindo também os paradigmas educacionais e sua relação com a modalidade de Educação a Distância. Em seguida, apresentam-se as características da EaD

diante das inovações tecnológicas, os papéis dos professores nesta modalidade e as características da relação tutor/aluno.

Uma vez delineado o tema de estudo, encerra-se o primeiro capítulo da tese com uma apresentação da ergonomia como referencial teórico, considerando os principais conceitos na área.

O segundo capítulo é dedicado à explicitação do método utilizado para o desenvolvimento do estudo, embasado na Análise Cognitiva da Tarefa – ACT, inspirada na Análise Ergonômica do Trabalho – a AET. Os pressupostos teórico-metodológicos são apresentados bem como os instrumentos e procedimentos.

O terceiro capítulo deste trabalho traz os resultados do estudo, acompanhados de sua discussão. Inicia-se o capítulo com uma contextualização do estudo, a descrição das tarefas dos professores-tutores, para em seguida apresentar-se os demais resultados acerca do trabalho de tutoria.

Conclui-se este estudo, apresentando pontos fortes e fracos da caminhada em direção às respostas das questões suscitadas e destacando as constatações mais relevantes acerca do papel do tutor na EaD.

Objetivo Geral

Analisar a natureza do trabalho de tutoria, buscando compreender e delinear a atividade desenvolvida pelos tutores na EaD.

Objetivos específicos

1. Conhecer os elementos que compõem o contexto do trabalho de tutoria;
2. Identificar as exigências das tarefas de tutoria;
3. Descrever o papel do tutor na EaD;
4. Descrever a atividade de tutoria e a organização do trabalho;
5. Descrever e qualificar os fatores que compõem a variabilidade da atividade de tutoria;
6. Compreender a relação tutor/aluno e a sua influência na atividade de tutoria.

Questões norteadoras do estudo

1. Qual é o papel do tutor na EaD?
2. Quais as exigências das tarefas de tutoria?
3. Quais são os fatores que determinam a variabilidade da atividade dos tutores? Qual é repercussão dessa variabilidade para o tutor?
4. Quais são as características que definem a relação tutor/aluno? De que forma essa relação afeta o trabalho do tutor?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

*“Não há docência sem discência,
as duas se explicam e seus sujeitos
apesar das diferenças que os conotam,
não se reduzem à condição de objeto, um do outro.
Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender.*

Paulo Freire (2006 p.23)

O embasamento teórico para a realização da análise da natureza do trabalho de tutoria na EaD sustenta-se em três eixos.

O primeiro eixo apresenta uma breve retrospectiva histórica da educação, o papel do professor, os paradigmas da educação, a modalidade de Educação a Distância.

O segundo eixo apresenta os conceitos básicos da ergonomia.

E o terceiro eixo condutor, apresenta a ergonomia cognitiva.

2.1. A educação e o trabalho do professor: breve retrospectiva histórica

Pode-se considerar como primeiro marco na história da educação, o surgimento da linguagem. Por meio da oralidade e das práticas culturais de uma maneira geral, as primeiras sociedades tribais transmitiam aos seus novos membros as tradições e os conhecimentos. As crianças dessas sociedades aprendiam para vida e pela vida, isto é, um aprendizado baseado na experiência, na imitação (Monroe, 1972; Aranha, 1989).

A transmissão de conhecimento a partir da oralidade era restrita a um conjunto de informações relacionadas às práticas sociais e culturais, tradições e costumes cotidianos dos povos. De certa forma, restringia-se ao que podia ser memorizado pelos aprendizes e, também, ao que os educadores tinham memorizado.

Essa situação começa a mudar com o surgimento da escrita entre as sociedades orientais (egípcios, chineses, hindus, hebreus) (Monroe, 1972), que representavam governo e classes sociais diferenciadas, com suas funções culturais e religiosas. A conjunção desses fatores teve como consequência o surgimento da educação sistemática (Luzuriaga, 1977) e assim, com a leitura e a escrita, tornou-se possível ampliar a difusão do conhecimento.

Gennari (2003) propõe que o antigo Egito, por volta de 2.600 a.C, seja considerado como primeiro referencial para o estudo da história. Nessa época, o uso da escrita foi introduzido na educação, marcada pela divisão dos grupos de aprendizes segundo suas classes e funções sociais.

Outra característica da educação entre as sociedades orientais é que ela tinha como função recapitular o passado, formando hábitos de pensamento e ação idênticos. Dessa forma, a educação tinha como funções: indicar aos indivíduos o que fazer, sentir ou pensar; definir as formas exatas de expressão da ação, das emoções; e fixar os hábitos ensinados por meio da repetição (Monroe, 1972).

Nestes primórdios da educação sistemática é possível notar a gênese da educação diretiva e reprodutiva, apoiada na repetição, focada na consolidação do passado e dos hábitos, voltada para o direcionamento dos pensamentos e das ações dos sujeitos. A educação não tinha a função de levar as pessoas a desenvolverem suas idéias e sim a reproduzirem formas anteriores.

Avançando nesse estudo, uma grande civilização, com contribuições significativas, é a Grécia Antiga, que, assim como o Egito Antigo, dividia os processos educativos segundo as classes sociais (Manacorda, 2002).

Considerada o berço da pedagogia (Luzuriaga, 1977; Aranha, 1989), a Grécia difundiu um modelo de educação mais abrangente do que o egípcio, pois se dedicava ao desenvolvimento físico e intelectual dos aprendizes (Peeters e Cooman, 1967).

Cada cidade-estado grega definia as habilidades e os conhecimentos necessários para suas atividades. Em Esparta, por exemplo, a ênfase era dada ao treinamento físico, objetivando a formação militar, ao passo que, em Atenas, destacava-se o desenvolvimento da personalidade e o conhecimento da cultura

grega (Peeters e Cooman, 1967). Contudo, filosoficamente, esses estudos não eram de natureza excludente, pelo contrário, eles se complementavam com o objetivo de suprir as diferentes necessidades do país.

Particularmente em Atenas, praticava-se uma divisão mais clara de disciplinas e de educadores para cada área do conhecimento, o *citarista* era responsável pelo ensino da música e da poesia, o *didaskalos* (mestre elementar) orientava os estudos escolares e o *gramatikos* lecionava gramática e retórica (Luzuriaga, 1977).

Segundo Luzuriaga (1977) e Gentile (2001), os primeiros professores, isto é, educadores profissionais conscientes, da história foram os sofistas gregos. Estes eram professores ambulantes (na segunda metade do século V a.C.), que educavam para a vida pública, formavam políticos e oradores. Eram homens de diversas linhagens, alguns sérios e responsáveis, outros mais frívolos e utilitários.

Os autores apontam a existência de um preconceito popular, um descrédito, acerca desses educadores, visto que eram contra a educação tradicional e recebiam retribuição financeira pelo ensino que ministravam. Os autores discorrem sobre a questão, afirmando que foram figuras que influenciaram de maneira considerável a cultura e a educação desde seu tempo até os dias de hoje.

Hocking (1998) considera que:

“o professor era a força e o transmissor do conhecimento, os alunos freqüentemente aprendiam ouvindo e depois respondendo a perguntas no famoso estilo de diálogo de Sócrates. O professor era, assim, um filósofo, um pensador cuja função era passar informação aos alunos pela exploração de idéias e pensamento criativo. Não havia recurso de ensino e o professor tinha que se apoiar somente em seus próprios meios para transmitir conhecimento (p. 2)”.

Nesse modelo grego, observava-se certa parcela de reprodução de conhecimento, mas também de produção criativa. Os educandos não se restringiam a repetir o que seus mestres os ensinavam, pois o próprio método envolvia questionamentos e o avanço diante do que já era conhecido. A dúvida levava a outras constatações, novas dúvidas podiam ser geradas, algumas certezas também, mas, de toda forma, não se limitava à repetição e à reprodução.

Educandos e educadores estavam envolvidos em um processo interativo, o conhecimento circulava e não ia apenas do mestre ao aprendiz.

O modelo grego incorporou valores e proposições muito importantes para a educação de uma maneira geral, como por exemplo, um estilo de educação mais abrangente, que contemplava o desenvolvimento físico, intelectual, estético e moral e, posteriormente, o desenvolvimento do ensino individualizado e diversificado, por meio do trabalho dos sofistas. Em termos de métodos educativos, os gregos também inovaram, indo além das propostas de repetição e imitação anteriores (Monroe, 1972).

Segundo Monroe (1972), por volta de 146 a.C., os romanos conquistaram a Grécia e o modelo grego de educação influenciou os conquistadores. A contribuição romana para a civilização foi viabilizar ideais e propósitos sociais que forneceram uma melhor ilustração da educação na prática. Entretanto, em termos de métodos educacionais, os romanos recorreram novamente à imitação, à repetição. Pouco antes da era cristã, na cultura romana, foram predominantes os ideais e os processos educativos gregos, particularmente no ensino superior, mesclando assim os elementos gregos e romanos.

A educação na Idade Média, conforme relata Monroe (1972), sofreu uma forte influência da religião cristã. O acesso ao ensino foi ampliado com base no argumento da caridade cristã, sendo que as preocupações intelectuais foram praticamente eliminadas da educação. A instrução na doutrina da Igreja e a prática do culto substituíram o elemento intelectual e uma disciplina rígida de conduta substituiu o treino físico e retórico.

Ainda hoje, mais especificamente no ensino fundamental e no ensino médio, percebe-se o resquício dessa concepção de que educar exige uma disciplina rígida, alunos obedientes, de preferência calados e quietos, pouco questionadores. Essa concepção se evidencia pela própria configuração física das salas de aula e pelos planejamentos educacionais, por exemplo, a disposição das carteiras em fileiras, relativamente afastadas e voltadas para o quadro negro. A divisão das disciplinas e das turmas e a maioria das atividades planejadas utilizando o recurso das aulas expositivas são também resultado desse modelo.

Certamente que uma parcela de disciplina é fundamental, contudo a subserviência é um elemento que dificulta o próprio desenvolvimento dos sujeitos.

A intensa proximidade da Igreja e das instituições educacionais, neste período, foi notada também no ensino superior. O surgimento de universidades neste período foi associado à Igreja. Primeiramente, pelo fato de muitas destas instituições possuírem escolas em mosteiros e também pela proximidade do clero com o governo. Dessa forma, os estudantes e mestres das universidades tinham acesso a vários privilégios do clero, como por exemplo, a isenção do serviço militar e de alguns impostos (Monroe, 1972).

Hocking (1998) aponta que esse foi um período de centralização do conhecimento, da cultura e do poder; cidades como Florença, Roma e Londres, tornaram-se referências de cultura e educação.

Nesse contexto, o professor exercia um papel de conferencista e tutor, sendo o centro e o transmissor do conhecimento, como tinha sido na Grécia Antiga. Os alunos aprendiam lendo, memorizando anotações das palestras e discutindo temas com seus professores. As universidades medievais ocupavam prédios formais e tinham um currículo específico e os recursos educacionais restringiam-se aos livros (Hocking, 1998).

Cabe ressaltar que houve uma ampliação do acesso ao ensino, mas também um enorme controle do que era ensinado, e os métodos de ensino não sofreram inovações. Dessa forma, a educação, na Idade Média, assume um papel de disciplinadora e unificadora do pensamento.

Os cenários político e intelectual se transformaram durante a Renascença, principalmente na Europa, ocorrendo uma ruptura com o passado, tanto na sociedade, quanto na educação. A centralização do poder, da cultura e do conhecimento cede lugar à fragmentação, visto que a sociedade não está mais unificada em torno das propostas da Igreja. Emerge o desejo de uma educação mais diversificada, mantendo-se, entretanto, o papel do professor como guia dos educandos, com diversas especialidades e um instrutor para cada matéria (Hocking, 1998).

Hocking (1998) afirma que, a partir do século XVIII até meados do século XIX, houve a necessidade de se treinar os indivíduos para exercerem profissões, principalmente nas áreas de pedagogia, medicina, direito, comércio e sacerdócio, e assim o papel do professor foi restringido ao de comunicador de conhecimentos em massa, os métodos permaneceram os mesmos e os recursos também.

Na segunda metade do século XIX, a Revolução Industrial influencia a economia, a sociedade e a educação. As cidades assumem firmemente a posição de centros econômicos, políticos e culturais. A educação passa a atingir as classes média e baixa, predominando uma proposta de ensino padronizado e de massa. Os conteúdos estavam associados às necessidades da sociedade, que requeria sujeitos com habilidades específicas. Os professores tiveram que desenvolver novos métodos, baseados no modelo das linhas de montagem das fábricas. O objetivo da formação passa a ser o de ensinar dados e obter um “produto final”, isto é, um sujeito com os conhecimentos necessários para o trabalho (Hocking, 1998).

Somou-se à influência disciplinadora da Idade Média, uma influência formadora de mão-de-obra, ou seja, o acesso à educação foi ampliado, mas a educação que se oferece é voltada para conformar o cidadão e preparar a mão-de-obra. Logo, não era objetivo levar os cidadãos a uma postura crítica, pelo menos não a grande massa.

Essa situação é denominada por Freire (2006) de educação bancária, uma educação que deposita um saber nos educandos, porém não se propõe a instigá-los ao saber crítico.

No início e meados do século XX, a principal característica que se observava era um incremento da especialização, resultante da fragmentação das sociedades e do conhecimento. Permaneceu o intuito da educação em preparar as pessoas para o trabalho, cada vez mais especializado. Os conteúdos a serem ensinados eram mais importantes do que os sujeitos e suas formações pessoais. Ao professor, cabia transmitir, comunicar conhecimentos específicos, cada qual dedicado à sua parcela, incluindo o interesse por inventos que facilitavam ou estavam relacionados aos seus trabalhos (Hocking, 1998).

Na segunda metade do século XX, iniciou-se a era eletrônica, que propiciou a unificação da vida em torno da informação. A tecnologia computadorizada permitiu que o acesso à informação não dependesse mais de um lugar, podendo estar disponível em todos os lugares (Hocking, 1998).

Outras máquinas mudaram as vidas das pessoas e favoreceram a educação, tais como a prensa, o automóvel, o rádio e a televisão, mas nenhuma dessas tecnologias eliminou a exigência de deslocamento dos corpos para se obter o que se queria. Diante de uma tendência fragmentadora do conhecimento, o computador permitiu uma nova fase de unificação (Hocking, 1998).

Essa situação teve um impacto sobre a educação: a possibilidade de acessar o conhecimento sem necessariamente se deslocar, isto é, sem ir à universidade, à aula, ou à biblioteca. Hocking (1998) destaca outros impactos do uso do computador na educação, como a possibilidade de transformação dos currículos, permitindo talvez maior flexibilidade e integração de conteúdos.

Com relação ao papel do professor, Hocking (1998) e Barros (2002) defendem que a era eletrônica propõe uma transformação evidente; até então, os professores eram os detentores do conhecimento transmitido aos alunos. Muitas vezes, eles orientavam, guiavam os alunos, instigavam suas buscas pessoais, mas de uma maneira geral, havia um conjunto de conteúdos centrais a ser transmitido, dominado pelo professor. Por esta razão, o centro do ensino era o professor. Com a mudança de foco, o professor deixa de exercer esse papel de centro do conhecimento para exercer o papel de catalisador do processo de aprendizagem, de guia nas discussões, de orientador do desenvolvimento. A relação com o aluno tornou-se uma relação de companheirismo no processo ensino-aprendizagem.

Na educação de nível superior, esta postura de orientador e guia nas discussões já é observada na prática de muitos profissionais. Com a disponibilidade das tecnologias da informação pode-se supor que esta venha a ser uma postura mais homogênea, mais difundida e mais eficiente. No entanto, a figura do professor não deixa de ter um valor inestimável para a educação, exercendo o domínio do conhecimento na sua área de especialização, pois são os

professores e professoras os sujeitos que investem suas inteligências, ações e competências na articulação e no desenvolvimento de novos conhecimentos.

As transformações que ocorreram ao longo dos tempos na educação estão relacionadas aos paradigmas educacionais, modelos de pensamento acerca da educação, seus objetivos e suas formas de manifestação.

2.2. Os paradigmas educacionais

Rodrigues (2000) afirma que a educação está vinculada ao seu tempo e ambiente, conseqüentemente está sujeita às transformações que ocorrem na sociedade, assim os paradigmas educacionais também estão em constante transformação. Contudo, estes não mudam igualmente, o que indica a possibilidade da co-existência de diferentes paradigmas na mesma época histórica, no mesmo momento.

Esta perspectiva é bastante plausível, visto que os profissionais da educação não seguem todos a mesma cartilha, nem muito menos as mesmas formas de atuar. Certamente, a co-existência de paradigmas numa mesma época histórica explica a co-existência das diferentes concepções e práticas educacionais, situação que pode ser contemplada tanto na educação presencial, quanto na educação a distância.

Pela literatura, é possível inferir a emergência de um novo paradigma educacional, que se oporia ao paradigma tradicional. Contudo, práticas relacionadas ao paradigma dito emergente, já se manifestavam outrora em algumas situações, principalmente no ensino superior, como um “germe” de inovação.

Segundo alguns autores (Moraes, 1996; NRTE, 2000 e Neto, 2003), o considerado paradigma tradicional do ensino revela o prevaletimento de um sistema paternalista, hierárquico, autoritário e dogmático; com a predominância de um ensino que exige memorização, repetição e cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto; recompensando o conformismo e a “boa conduta”, e punindo os “erros” e as tentativas de liberdade e expressão.

É uma forma de ensinar que prefere dividir o conhecimento em assuntos, especialidades, sub-especialidades; centrada no professor e na transmissão do conteúdo; considerando o indivíduo como uma tabula rasa; produzindo sujeitos subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade (Moraes,1996; NRTE, 2000 e Neto, 2003). É uma educação “domesticadora”, “bancária”, segundo Paulo Freire (2006), que “deposita” no aluno informações, dados e fatos, na qual o professor é quem detém o saber, a autoridade que beira o autoritarismo, que dirige o processo e, ao mesmo tempo, é um modelo a ser seguido.

Já o paradigma dito emergente está voltado para a concepção da realidade como um todo indivisível, influenciada pela inserção de novas tecnologias, favorecendo interconexões para o conhecimento enquanto processo e em rede. Na educação, essa perspectiva, significa a ênfase em uma visão global do contexto, com a participação dos sujeitos na construção do conhecimento e o diálogo efetivo do sujeito consigo mesmo e com o mundo (Neder, 2000).

Assim, nessa abordagem, o papel do professor não é apenas o de ensinar algo que já foi inventado, mas sim o de produzir e construir conhecimentos juntamente com os alunos, num processo mais consciente e crítico.

Freire (2006) afirma que os professores e a sociedade precisam saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que o conhecimento seja produzido ou construído. Para o autor, a educação deve ser vista como uma experiência autêntica, total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

Nova e Alves (2003) discutem os novos modelos educacionais decorrentes da inserção tecnológica e, ao discutirem estas transformações, questionam os papéis e as funções dos atores do processo educacional: alunos e professores.

As autoras resgatam as origens das palavras e dos conceitos, na tentativa de verificar se, de fato, os papéis tradicionalmente atribuídos aos professores e aos alunos condizem com a realidade hoje proposta para a educação com o uso das novas tecnologias. O termo **Aluno**, do latim *alumno*, refere-se à pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre; aquele que tem escassos

conhecimentos em certa matéria; e o termo **Professor**, do latim *professore*, refere-se àquele que ensina ou professa um saber; mestre (Nova e Alves, 2003).

Nova e Alves (2003) defendem que o papel do professor deixa de ser o de repassador de informações para transformar-se no papel de um agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento e ao aluno, aprendiz ou estudante caberia a busca pelo desenvolvimento da atitude crítica e ativa em relação ao mundo e às informações.

Tanto professores, quanto alunos devem assumir posturas diferenciadas das posturas tradicionais diante das novas tecnologias e das transformações sociais e culturais que são observadas na atualidade, diante das transformações na educação.

A EaD emerge de um passado em que tinha uma influência tímida sobre as estatísticas educacionais, para um presente e um futuro em que assume a possibilidade de tornar-se uma das soluções para os problemas de acesso e difusão da educação.

Vários estudiosos (Sousa, 1996; Nova e Alves, 2003, Belloni, 2006) defendem que o uso das tecnologias na educação implica numa mudança radical do ensino centrado no professor para o ensino centrado no aluno, o que, para muitos, pode significar uma diminuição do papel do professor, reforçando o mito de que o professor poderia ser substituído pela máquina. Contudo, os autores destacam que essa crença é infundada, pois os professores têm sua importância mantida e até mesmo aumentada nos contextos em que ocorrem as inserções de novas tecnologias, visto que serão responsáveis por levar os alunos além da simples assimilação de informações, rumo à construção do conhecimento (Freire, 2006).

Sousa (1996) aponta que diversas experiências com educação a distância têm demonstrado que o professor passa a acompanhar individualmente os alunos, o que os leva muitas vezes a se preocuparem mais com seus métodos de ensino e a terem uma prática mais efetiva, assumindo o papel de mediadores, orientadores do processo de ensino-aprendizagem.

O professor não perde sua importância na educação presencial, nem na educação a distância, porém assume outros papéis e funções outrora menos presentes. Sousa (1996) alerta que, com a introdução da informática, é necessário atentar para a capacitação dos professores, visando instrumentalizá-los e, principalmente, auxiliá-los na transposição de barreiras, pois é necessário superar o ensino tradicional arraigado, isto é, deixar para trás métodos e técnicas consolidados, para investir nas novas perspectivas.

Peters (2004) discute as novas perspectivas e a mudança de paradigmas na educação considerando as diversas transformações ocorridas na sociedade, como o surgimento da educação continuada, o investimento na educação de adultos e na educação superior de massa, a mudança de ênfase nos objetivos da educação, entre outras. O autor revela que a mudança de paradigmas e o desenvolvimento da educação a distância estão intimamente relacionados, principalmente considerando as possibilidades oferecidas pela educação a distância com o uso das NTICs.

2.3. A modalidade de Educação a Distância - EaD

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade alternativa de educação, capaz de superar limites de tempo e espaço, extremamente adequada e desejável para atender às recentes demandas educacionais desencadeadas pelas mudanças na nova ordem econômica mundial (Belloni, 2006).

A característica, *a priori*, definidora e mais comentada da EaD é a separação espacial e temporal experimentada pelos docentes e discentes, compensada pelo uso de instrumentos, materiais e tecnologia especializados para realizar a mediação e assim viabilizar o processo ensino-aprendizagem.

Otto Peters (2004), reconhecido teórico da área, afirma que, além da distância e do uso de diversos tipos de mídias (meios portadores de informação) para superá-la, existem ainda outras características *sui generis* da EaD, que são fundamentais e a diferenciam da educação presencial.

Peters (2004) defende a idéia de que a EaD é uma modalidade de educação com objetivos, estudantes, métodos, mídias e estratégias diferentes. Ele afirma que a situação educacional, o clima de aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição do conhecimento são diferentes, não há uma interação direta entre docentes e discentes, a interação é mediada por artefatos, o processo ensino-aprendizagem ocorre, predominantemente, por meio do uso da linguagem escrita, ao invés da linguagem oral e tudo isso caracteriza um rompimento com a tradição acadêmica presencial.

Outro aspecto enfatizado por Peters (2004) é que geralmente a EaD é voltada para os excluídos do sistema tradicional de ensino, principalmente do ensino superior, adultos, com responsabilidades profissionais e familiares, que encontram na EaD uma possibilidade de aprendizagem permanente.

Muitas vezes a educação a distância é associada à educação aberta, mas Peters (2006) aponta que na verdade os termos não devem ser tratados como sinônimos e sim como formas de educação que se superpõem em função das suas características.

A educação ou ensino aberto refere-se à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes acessíveis para qualquer pessoa (princípio da igualdade), propõe-se a ser uma educação de custos acessíveis, passível de ser experimentada pelos grupos sociais menos favorecidos (princípio da igualdade de chances), independente de faixa etária, locais ou épocas fixas (princípio do ensino permanente e ubíquo)(Peters, 2006).

Além disso, na educação aberta, os programas de ensino não devem ser definidos antecipadamente, eles devem ser abertos, passíveis de desdobramentos definidos por cada estudante (princípio do currículo aberto), visto que a seqüência de estudo deverá se adequar aos objetivos, perspectivas, interesses e experiências pessoais de cada estudante (princípio do estudo orientado no estudante), assim os estudantes não são objetos, mas sujeitos do processo ensino-aprendizagem (princípio do estudo autônomo). E o estudo não ocorre em instituições fechadas, determinadas por uma organização burocrática, mas sim relacionado com práticas do dia-a-dia (relação com a vida), por meio da discussão

e interação (princípio do estudo por meio de comunicação e interação)(Peters, 2006).

Peters (2006) aponta, então, a superposição de propostas da educação aberta e da EaD, as afinidades entre elas. Para ele, a EaD também possibilita o estudo acessível para mais pessoas, bem como a independência do lugar de estudo, a flexibilidade metodológica e um ampliado intercâmbio de idéias ou a abertura para novas idéias. Ambas as propostas se pretendem mais igualitárias, graças à proposição de igualdade de oportunidades, baseiam-se na atividade de estudantes mais autônomos e na prática educativa com ênfase na interação e na comunicação.

Apesar de não serem formas de educação idênticas, a EaD e a educação aberta compartilham idéias e práticas e, assim, como afirma Belloni (2006), um modelo aberto e flexível, como a educação aberta, encontra terreno fértil para seu desenvolvimento nas propostas de EaD, daí entende-se a freqüente associação entre a EaD e a educação aberta.

Outra proposta comumente associada à EaD é a da educação permanente, também conhecida como educação continuada ou educação ao longo da vida, cujo principal objetivo é fazer com que a educação não fique restrita à infância e à juventude e às instituições de ensino, mas seja expandida ao longo do ciclo de vida, permeando a educação escolar, a educação profissional e a formação complementar (Peters, 2006).

A relação entre a educação permanente e a EaD foi bastante vantajosa, principalmente, para o desenvolvimento da EaD, visto que abriu possibilidades para a difusão das suas propostas. A EaD e a educação permanente estão unificadas pela valorização do estudo na idade adulta, pelo fato da EaD propiciar formas alternativas adicionais de estudo e por fazer do estudo um elemento integrante da vida e da atividade profissional (Peters, 2006).

Além disso, a EaD permite o estudo autodirigido, destacando a necessidade do desenvolvimento de estratégias pessoais dos estudantes e é uma proposta que busca a igualdade de oportunidades (Peters, 2006). Por essas razões, a EaD também é vista como uma das formas de viabilizar a educação permanente.

A EaD surgiu como uma forma de educação mais barata, voltada para adultos e destinada a atingir públicos impossibilitados ou com dificuldades de acesso ao ensino presencial (Preti, 2000; Belloni, 2002; Tarouco, Moro e Estabel, 2003). Não se trata de uma modalidade recente na área de educação, sua origem data do final do século XIX, na Europa, caracterizada pelo ensino por correspondência (Nepomuceno, Salles & Pan, 2004; Gonzalez, 2005).

Neder (2000) afirma que a EaD é uma forma de educação alternativa, composta por tecnologia de comunicação bidirecional, é um meio de difusão educacional e uma forma de evoluir o sistema de ensino.

De acordo Belloni (2002), a EaD deve ser compreendida como parte de um processo de inovação educacional amplo, viabilizado pela integração das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) aos processos educacionais. A autora, ao se posicionar, afirma que as tecnologias podem ser muito bem aproveitadas, contudo, não se deve ignorar o fato de que elas são técnicas e não fins educacionais, que devem ser encaradas como ferramentas pedagógicas e objetos de estudo.

Nesta modalidade de educação, a comunicação é um elemento fundamental e ela é mediada por diversos tipos de mídias: documentos impressos, rádio, vídeo, TV, fax e o computador. Esta modalidade de educação, principalmente na atualidade, apóia-se fortemente na utilização das NTICs (Arredondo, 2003; Tarouco, Moro e Estabel, 2003).

As atividades de ensino e aprendizagem, na EaD, podem ocorrer em tempo síncrono ou assíncrono (Tarouco, Moro e Estabel, 2003, Belloni, 2006), o que oferece ao estudante a oportunidade de desenvolver seus estudos conforme sua disponibilidade, criando um espaço de ação gerenciado pelo próprio estudante, revelando outra característica desta modalidade de educação, que é a centralidade do estudante no processo ensino-aprendizagem, o que requer uma reconcepção do papel do estudante por parte das instituições, dos professores e dos próprios alunos.

Saba (2003), ao fazer uma revisão dos trabalhos dos teóricos que têm contribuído para o desenvolvimento conceitual da EaD, destaca que a centralidade

do aprendiz é uma das características essenciais desta modalidade de educação. O autor destaca também a importância da responsabilidade do sujeito pelo seu aprendizado e a relevância do desenvolvimento de uma relação efetiva entre o aprendiz e o professor.

A EaD solicita do estudante um papel mais autônomo no processo ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento e a utilização das capacidades de autodireção e autodeterminação (Belloni, 2006).

Peters (2003) destaca que é muito importante para o estudante desta modalidade:

- desenvolver as habilidades necessárias para pensar e agir independentemente;
- ter clareza sobre seus próprios requisitos de aprendizagem;
- ter iniciativa;
- ter a capacidade de reconhecer diferenças qualitativas rapidamente;
- ser capaz de avaliar as vantagens e desvantagens dos caminhos de aprendizagem definidos; e
- contribuir para a criação de uma cultura de comunicação digital.

Constata-se, então, que a EaD solicita uma postura mais pró-ativa por parte dos estudantes, esperando que eles percebam sua parcela de responsabilidade no processo ensino-aprendizagem.

Alguns autores (Balbé, 2003; Munhoz, 2003, Belloni, 2006) ressaltam que o perfil mais comum do estudante que procura a EaD no Brasil é de alunos adultos, geralmente engajados no mercado de trabalho, afastados da dinâmica ensino-aprendizagem formal há algum tempo, sem experiência anterior na modalidade. Este grupo de estudantes pode apresentar certas resistências ou inseguranças perante os novos valores e conhecimentos propostos pela EaD.

Balbé (2003) destaca que na qualidade de alunos trabalhadores e pais de família, estes sujeitos muitas vezes têm condições pouco favoráveis para dedicação ao estudo a distância, como a exigüidade de tempo para o estudo e a necessidade de execução de afazeres domésticos e familiares.

A idéia de Balbé (2003) é corroborada por Belloni (2006), ao considerar como característica da EaD não apenas a separação física professor/estudante, mas também o desenvolvimento dos estudos em um contexto totalmente diferenciado do contexto educacional convencional, os estudantes não têm contato com ambientes educacionais como salas de aula, bibliotecas e laboratórios, o que modifica significativamente as condições de estudo.

Desta forma, compete também ao estudante a responsabilidade de providenciar condições de estudo compatíveis com suas necessidades para o desempenho das atividades educacionais. O aumento da abertura e da liberdade na condução do processo ensino-aprendizagem acarreta também o aumento da responsabilidade em diversos sentidos.

A EaD tem sido cogitada como possibilidade para diversos níveis da educação. E um desses níveis é a formação continuada, ou seja, cursos de pós-graduação e atualização profissional, oferecidos por instituições públicas ou privadas, que utilizam as tecnologias de informação e comunicação para multiplicar o ensino; viabilizando uma aprendizagem mais aberta e flexível, dispensando a necessidade de deslocamento do educando, sendo também economicamente promissora (Belloni, 2002).

A formação profissional continuada é um elemento que assume uma importância significativa no cenário atual do mundo do trabalho, influenciado pelas transformações globais e pela sociedade do saber e da informação. Este contexto exige dos trabalhadores a constante atualização de seus saberes e competências, confrontando-os com a necessidade de buscarem fontes diferenciadas de acesso à informação e à formação profissional.

A EaD tem se mostrado um terreno muito fértil para pesquisas e estudos no mundo inteiro, que estão se tornando cada vez mais comuns e freqüentes, os pesquisadores têm tratado dos mais diversos assuntos relacionados a esta modalidade de educação, alguns exemplos são:

- o uso dos métodos e técnicas da EaD para propiciar a educação ao longo da vida, a formação continuada e o desenvolvimento de atributos e habilidades que favoreçam este tipo de prática (Smith, 2001; Little, 2001);

- o investimento em tecnologia da informação e da comunicação para o ensino e a aprendizagem a distância, o uso de tecnologias multimídia na EaD (Bouchlaghem, Wilson, Beacham e Sher, 2002);
- comparações entre os diferentes modelos de EaD, abordando os cursos oferecidos, as características dos estudantes e os impactos sócio-culturais nas formas de EaD (Zhang e Shin, 2002);
- o papel dos mentores (técnico, amigo, conselheiro, professor), a relação com mentores usando a comunicação mediada por computadores e a Internet (Ensher, Heun e Blanchard, 2002);
- o uso da EaD para treinamentos nas empresas (Burgess e Russell, 2003); e também
- a evasão nos cursos a distância, a porcentagem da evasão e suas causas (Xenos, Pierrakeas e Pinteras, 2002).

Preti (2000) apresenta, em diversos âmbitos, algumas vantagens desta modalidade, no âmbito político-social, a EaD é uma alternativa educacional positiva, principalmente para a formação profissional continuada, como já foi colocado. Na esfera econômica, ela favorece a redução de custos frente a um curso presencial. Na área pedagógica, é uma modalidade mais leve e flexível, adaptável à realidade dos educandos; e, no que se refere à dimensão tecnológica, ela contempla a possibilidade de atingir um número maior de alunos, por facilitar a difusão do conhecimento.

Todavia, Preti (2000) também ressalta alguns desafios para o uso da EaD, como a necessidade de se produzir uma educação de qualidade, de promover a socialização de conhecimentos e a integração social; a busca pela superação da dimensão reprodutivista do ensino e da individualidade acrítica.

Outros dois desafios apontados por Preti (2000) são: a conscientização de que a EaD não pode substituir por completo o sistema educacional presencial, sendo uma opção a mais e, por fim, a busca por uma realidade de acesso à educação mais justa, na qual os conhecimentos sejam um bem de todos.

Todas essas características e considerações acerca da EaD permitem crer que esta modalidade de educação é bastante promissora, se devidamente planejada, estruturada e desenvolvida.

O uso das NTICs e seu impacto podem ser notados em todas as esferas da educação, exigindo transformações estruturais e organizacionais na cultura educacional, na formação dos docentes, nas condutas e atitudes dos discentes. Contudo, seu reflexo sobre a EaD é muito mais nítido, pois o uso das NTICs projetou a EaD no cenário mundial e transformou a modalidade em um objeto de desejo das instituições de ensino de todos os níveis, que querem inserir em suas propostas o uso efetivo da EaD, agora sinônimo de modernidade e competitividade.

Ganha a sociedade, com os questionamentos e as propostas de transformação e atualização da educação, decorrentes do impacto do uso das NTICs, visto que, até então, a educação era uma esfera da vida humana que havia conservado métodos, práticas, condutas e concepções, por séculos a fio, que pouco mudaram apesar do tempo.

Ganham os professores e estudantes, que têm a oportunidade de experimentar novas formas de aceder, compartilhar e desenvolver o conhecimento. Convém, então, buscar compreender um pouco melhor os papéis esperados dos professores e estudantes no contexto da educação com o uso das NTICs, mais especificamente, na EaD.

2.4. Os professores e os estudantes na EaD

Nesta modalidade de educação, os professores podem assumir várias funções e os estudantes, necessariamente, precisam desenvolver uma consciência mais ampla de sua atuação.

Assim como nas escolas e universidades presenciais, há toda uma equipe responsável pela elaboração e execução dos cursos, na EaD observa-se o mesmo e é exatamente por isso que os professores podem assumir funções diferenciadas. Contudo, na EaD, observam-se algumas funções distintas das

observadas na educação presencial. Antes de se explanar a respeito das funções dos professores na EaD, é conveniente retomar o papel do professor e como as concepções sobre o papel do professor se instalaram na modalidade de educação em questão, retomando também algumas considerações acerca da atuação dos estudantes.

Revedo a história da EaD, observa-se que o papel dos professores nesta modalidade de educação está muito mais ligado às propostas educacionais predominantes do que propriamente ao fato do curso ser conduzido a distância ou presencialmente.

Tanto na educação presencial, quanto na EaD, o papel do professor e dos demais atores do processo ensino-aprendizagem será definido pelos projetos pedagógicos e pelas propostas educacionais vigentes. Supondo um curso de especialização presencial, o professor poderá assumir uma postura de mediador do conhecimento ou de comunicador de massa, isso dependerá da proposta que subsidia o curso e também do engajamento do professor. Ou seja, o professor pode atuar como um educador, orientador e instigador do desenvolvimento, ou pode atuar como um repetidor e reproduzidor de conteúdos.

Assim como na história da educação presencial observou-se uma fase (segunda metade do séc. XIX – Revolução Industrial) em que predominou uma proposta de ensino padronizado e de massa, caracterizada pela divisão e especialização das disciplinas e pela atuação do professor baseada nos modelos das linhas de montagem das fábricas, com o intuito de formar mão-de-obra (Hocking, 1998); na EaD também é possível observar uma forte influência do modelo fordista de produção industrial. O que implica desenvolver cursos a distância embasados na racionalização, na divisão acentuada do trabalho, no alto controle de processos de trabalho, na produção em massa de “pacotes educacionais”, na concentração e na centralização da produção e na burocratização (Peters, 2006; Belloni, 2006).

Segundo Belloni (2006), a consequência destas propostas na ação dos professores é a realização de um trabalho fragmentado e estandardizado, a

desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem.

Contudo, as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas associadas ao processo de globalização impuseram transformações também na forma de se pensar e planejar a educação em todas as suas modalidades, e o que se observa, então, é o aparecimento de concepções de formação inspiradas na idéia de uma “sociedade do saber e da informação”. A ênfase está colocada na formação dos indivíduos, dos cidadãos, numa concepção de educação ao longo da vida (Peters, 2006; Belloni, 2006).

Essa tendência rearranja os papéis dos professores e dos estudantes no cenário da educação. Os professores, em qualquer uma das modalidades de educação, deverão assumir uma postura de educadores e desenvolvedores do conhecimento e dos sujeitos com os quais se relacionam, e os estudantes, deverão abdicar a postura passiva de receptores e repetidores do conhecimento, para reivindicarem um papel mais ativo na sua própria formação.

Peters (2006), Belloni (2006) e outros teóricos defendem a idéia de que os modelos de produção capitalista influenciam significativamente os modelos e as concepções educacionais. Assim sendo, o fordismo influenciou um momento da EaD e agora é possível observar uma influência do pós-fordismo.

O pós-fordismo caracteriza-se pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas, propondo a inovação do produto, a variabilidade do processo e a responsabilidade do trabalho, conseqüentemente, exigindo qualificação e responsabilização da força de trabalho (Peters, 2006; Belloni, 2006).

Os reflexos destas questões na educação, e na EaD em particular, são bastante relevantes (Peters, 2006; Belloni, 2006). Espera-se que a educação seja capaz de auxiliar os sujeitos a lidarem com as novas exigências do mercado, para tanto a própria educação e os sujeitos precisam transformar as concepções que embasam as práticas educativas. No âmbito da EaD, Peters (2006) e Belloni (2006) consideram a necessidade de se desenvolver propostas que valorizem a qualidade, bem como a assunção de um processo ensino-aprendizagem centrado no estudante.

Nesta perspectiva, o papel dos professores não deve ser repensado apenas na EaD, mas em toda a educação, o que já foi discutido nesta tese, no tópico relacionado aos paradigmas educacionais.

Desta forma, é possível aprofundar no que atualmente é concebido como papel do professor na EaD.

Segundo Belloni (2006), a inserção mais intensa dos meios tecnológicos de comunicação e informação propiciou um nível de estruturação mais complexo para os cursos a distância, daí a necessidade de segmentar o ato de ensinar em múltiplas tarefas, o que caracteriza, na EaD, a promoção de um desdobramento da função docente.

Belloni (2006) destaca três subdivisões da função docente na EaD:

- Concepção e realização dos cursos e materiais;
- Planejamento e organização da distribuição dos materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação);
- Acompanhamento dos discentes no processo ensino-aprendizagem.

Dentro dessas três categorias, a autora apresenta sete possíveis funções dos docentes: professor-formador, conceutor e realizador de cursos e materiais, professor-pesquisador, professor-tutor, tecnólogo educacional, professor-recurso e monitor. Lembrando que cada curso tem seu projeto e *design* instrucional e que a observação ou não de todas estas funções depende disso.

Das sete funções apresentadas por Belloni (2006), as que mais encontram eco na literatura são a de conceutor e realizador de cursos e materiais (muitas vezes chamado de professor-autor ou conteudista) e a de professor-tutor.

O professor-autor (conceutor e realizador de cursos e materiais) é aquele que elabora os textos, seleciona artigos e publicações para serem utilizados na elaboração do material do curso, ou ainda, redige, especificamente para o curso, um texto que será utilizado como material. É comum também, a existência de equipes técnicas, especializadas em transformar o texto original do autor em um texto mais apropriado para a educação a distância, mais interativo e atraente (Machado e Machado, 2004; Belloni, 2006).

O professor-tutor é aquele que é responsável pelo acompanhamento dos alunos ao longo do curso. Cabe ao professor-tutor a responsabilidade de mediar todo o desenvolvimento do curso. Ele deve orientar os alunos em seus estudos, esclarecer dúvidas, explicar questões relativas aos conteúdos abordados e avaliar o desempenho dos alunos em todo o processo (Martins, 2003; Machado e Machado, 2004; Gonzalez, 2005; Belloni, 2006).

O presente estudo debruçar-se-á especificamente sobre o papel do professor-tutor.

2.5. O que é ser tutor na EaD

Na literatura voltada para a área de educação, tem-se buscado compreender as propostas de EaD e tentado esclarecer o papel da EaD na educação, sua importância e sua relação com a educação presencial, pontos semelhantes e diferentes. Particularmente, é necessário ressaltar a discussão acerca do papel do tutor, abordada por diversos autores (Emerenciano, Sousa e Freitas, 2001; Litwin, 2001; Maggio, 2001; Arredondo, 2003; Balbé, 2003; Martins, 2003; Munhoz, 2003; Nova e Alves, 2003; Pedrosa, 2003; Nepomuceno, Salles e Pan, 2004; Gonzalez, 2005; Belloni, 2006).

De uma maneira geral, discute-se o papel do tutor na EaD visto que há uma diversidade terminológica e funcional em torno deste personagem (Arredondo, 2003). Por vezes, o termo tutor tem sido utilizado de forma indiscriminada, considerando-se mais a origem do termo do que, de fato, as características e o papel desempenhado pelos tutores na EaD (Emerenciano, Sousa e Freitas, 2001).

A palavra **tutor**, oriunda do latim *tutoris*, significa aquele que defende, que preserva, que sustenta, que socorre (Pedrosa, 2003), aquele que ampara, protege, dirige ou tutela alguém. Contudo, os estudos sobre o papel do tutor na EaD têm mostrado a necessidade de uma ressignificação do termo, propondo que o trabalho desenvolvido pelos tutores na EaD é, de fato, o trabalho de um professor e educador (Emerenciano, Sousa e Freitas, 2001).

É relevante esclarecer as semelhanças e diferenças do papel dos professores nas duas modalidades de educação (presencial e a distância), para evitar problemas na estruturação dos cursos a distância, para se evitar uma possível desvalorização do trabalho do professor na EaD e para que o próprio professor-tutor tenha consciência do seu papel e de suas funções.

O delineamento mais preciso do papel de tutor pode favorecer as instituições que promovem a EaD, na medida em que define as atribuições e os parâmetros do cargo, fornecendo subsídios para diversas práticas de Recursos Humanos, como seleção, treinamento, avaliação de desempenho, definição de salários, entre outras. Com base na definição do cargo, a instituição poderá elaborar suas políticas e práticas para administrá-lo (Bohlander, Snell e Sherman, 2003).

Resgatando um pouco as origens da EaD, Litwin (2001) aponta que no final do século XIX, nos EUA e na Europa, instituições particulares ofereciam cursos por correspondência, destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios profissionais.

De acordo com Peters (2006), na EaD por correspondência tem-se o docente que escreve cartas e o discente que lê cartas, investindo-se numa relação dialógica escrita, na qual a reciprocidade e o tom pessoal são características marcantes. Um dos principais objetivos deste modelo de EaD é vencer o sentimento de isolamento dos discentes por meio dos contatos escritos com os docentes.

Outro modelo que tinha como proposta diminuir a distância entre docentes e discentes foi o modelo da conversação, no qual o texto didático era apresentado na forma de uma conversação elaborada por escrito. É uma forma de ensinar e estudar que exige dos participantes a capacidade de imaginar o outro na conversa. Neste modelo predominava uma linguagem clara, contudo coloquial, um estilo pessoal de se reportar ao discente e certo apelo emocional do docente para o discente. A conversa deveria aconselhar os estudantes e motivá-los a emitirem suas opiniões e juízos (Peters, 2006).

Estes dois modelos de EaD enfatizavam a importância do vínculo entre docentes e discentes, principalmente visando a diminuição da distância e o isolamento dos estudantes. E, em ambos os casos, a proposta era a relação dialógica, permeada por relações informais, de cunho mais pessoal e voltada para a motivação do estudante.

Um terceiro modelo apontado por Peters (2006) era o modelo professoral, que guardava a semelhança de buscar minimizar a distância entre docentes e discentes. Todavia, neste modelo, os docentes transferiam para o texto suas habilidades e o texto deveria exercer as funções didáticas docentes, como o direcionamento dos estudantes, o estímulo, a definição de objetivos, a exposição dos conteúdos, o aconselhamento de como estudar, enfim, as funções esperadas dos docentes. Neste caso, o texto didático se revelava auto-instrutivo, usava a linguagem formal e exigia do estudante uma postura mais ativa na interação com o texto.

Peters (2006) apresenta também o modelo tutorial, que preservava, em parte, a essência da tutoria em sua acepção tradicional, visto que os tutores não eram docentes, mas sim conselheiros, companheiros dos estudantes, cuja função era a de assessorá-los em questões gerais, estabelecendo uma relação pessoal com eles. Peters (2006) acrescenta que, em alguns casos, associou-se também ao conceito de tutor, a imagem de alguém que dá assistência no estudo, mas, de toda forma, o estudo era norteado pelos textos didáticos e cabia ao tutor dar conselhos a respeito da apropriação do material e motivar os estudantes tanto a lerem as proposições dos textos didáticos, quanto a aplicarem e desenvolverem as proposições apresentadas.

Nota-se nos modelos de EaD uma busca constante por minimizar as distâncias entre docentes e discentes e a tentativa de fazê-lo por meio dos textos didáticos, transferindo para eles as funções dos docentes. Contudo, o uso apenas de textos didáticos parece não garantir o engajamento dos estudantes.

Daí o fato de vários autores (Emerenciano, Sousa e Freitas, 2001; Litwin, 2001; Maggio, 2001; Arredondo, 2003; Balbé, 2003; Martins, 2003; Munhoz, 2003; Nova e Alves, 2003; Pedrosa, 2003; Nepomuceno, Salles e Pan, 2004; Gonzalez,

2005; Belloni, 2006) indagarem o que de fato compete ao tutor, buscando levantar suas funções e tentando definir se o trabalho do tutor é da mesma natureza do trabalho do docente.

Peters (2006) aponta as diferenças da EaD com relação à educação presencial e resgata na história da EaD os diversos modelos que além de difundirem conhecimentos, buscaram também minimizar a distância entre docentes e discentes, deixando claro que não há como excluir o docente do processo ensino-aprendizagem. Seja embutido nos textos didáticos, seja em outras formas de interação, o docente permanece presente. A EaD e suas propostas metodológicas não excluem o docente e suas funções na educação.

Emerenciano, Sousa e Freitas (2001); Arredondo (2003); Martins (2003); Pedrosa (2003); Gonzalez (2005) e Belloni (2006) defendem que o trabalho do tutor, apesar de apresentar suas peculiaridades, guarda em si a essência do papel do professor, o papel de orientador do desenvolvimento, de parceiro na construção do conhecimento, um papel coadjuvante na formação do estudante. Esses autores optam, inclusive, por chamar o tutor de professor-tutor.

É importante ressaltar que cada curso a distância é projetado de forma particular, o que não permite afirmar que o papel do tutor será sempre semelhante ao papel do professor, mas também não permite generalizar o oposto, de que os tutores não exercem o papel de docentes.

Maggio (2001) aponta que entre as questões mais debatidas na EaD, encontra-se o papel do tutor. Segundo a autora, são comuns dúvidas a respeito do que significa ser tutor, de quais são os alcances de suas tarefas, de qual é a especificidade de seu papel, de como formar um bom tutor.

O uso do termo tutor, não facilita o esclarecimento destas dúvidas, na verdade, vários autores se remetem à origem do termo e verificam que na EaD os professores que atuam como tutores exercem funções que vão além da tutoria em sua acepção tradicional (Emerenciano, Sousa e Freitas, 2001; Maggio, 2001; Nova e Alves, 2003; Martins, 2003; Pedrosa, 2003; Machado e Machado, 2004).

Emerenciano, Sousa e Freitas (2001) sugerem a necessidade de se realizar uma resignificação do termo tutor, que, como já foi apresentado, evoca

originalmente, a idéia daquele que ampara, protege, defende, dirige ou tutela alguém. Os autores defendem que, na EaD, ser tutor significa ser professor e educador, visto que o processo de tutoria exige uma orientação educativa relacionada aos conteúdos, considerando as necessidades dos estudantes, além da habilidade de estimular e envolver os alunos nas atividades.

Todavia, é um equívoco também, acreditar que a prática dos professores-tutores é idêntica à prática dos professores na sala de aula. Nova e Alves (2003), assim como Peters (2006), criticam tanto aqueles que julgam o trabalho do professor na EaD como a simples ação de tutelar alguém, quanto aqueles que reproduzem as práticas da educação convencional nos ambientes da EaD, esquecendo-se das peculiaridades desses ambientes.

Martins (2003) constata que o professor-tutor tem um papel fundamental nos cursos à distância, visto que ele é o responsável por garantir a inter-relação personalizada e contínua dos estudantes com o sistema. Essa ação viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo educativo e a consecução dos objetivos propostos.

Os conteúdos são acessados pelos estudantes por meio dos materiais dos cursos, cabendo ao professor-tutor estimular o desejo do aluno de aprender (Martins, 2003), de ir além do que é proposto. E ele deve fazer isso com cada um dos estudantes, articulando os conteúdos do curso com as questões da vida cotidiana, com a cultura e com os interesses e necessidades dos estudantes (Martins, 2003; Pedrosa, 2003). Esta é uma das razões de se sugerir que os professores-tutores tenham turmas de 20 a 30 estudantes, a fim de que o processo de interlocução seja adequado e satisfatório (Martins, 2003).

Para Machado e Machado (2004), a tutoria é necessária para orientação, direcionamento e supervisão do processo ensino-aprendizagem a distância.

Apenas o uso do material didático pode não garantir a aprendizagem, por isso, a interação com o professor-tutor é uma forma de se propiciar ao estudante a distância, uma relação que apenas outro sujeito, outro ser humano, pode fornecer, contribuindo com sua formação, com suas experiências, com sua subjetividade. Assim como no ensino presencial, na EaD, o professor não faz o papel do

estudante, isto é, não aprende por ele e nem o faz aprender à força. Os docentes em qualquer modalidade de educação devem contribuir para a formação dos estudantes, com sua bagagem profissional e pessoal.

A influência do professor-tutor na motivação dos alunos é outro aspecto comentado e ressaltado por vários autores (Emerenciano, Sousa e Freitas, 2001; Maggio, 2001; Balbé, 2003; Martins, 2003; Munhoz, 2003; Pedrosa, 2003; Machado e Machado, 2004, Nepomuceno, Salles e Pan, 2004; Gonzalez, 2005; Belloni, 2006).

Na EaD, a atividade de tutoria apresenta-se como o maior meio de incentivar e manter o estudante engajado nas propostas do curso, graças ao contato e ao diálogo estabelecidos entre o professor-tutor e os estudantes. Munhoz (2003) destaca que apenas o uso de materiais adequados, desenvolvidos especificamente para a EaD, não é o suficiente para garantir o vínculo dos alunos com o curso e com a instituição. A tutoria é a forma mais segura de acompanhar, desenvolver e fixar o interesse dos alunos.

O papel de motivador inclui a capacidade de estimular os alunos em busca de respostas e de aprofundamento, de auxiliá-los nos momentos de dúvidas e dificuldades na trajetória do curso a distância, de auxiliá-los com as dificuldades acadêmicas, tecnológicas e, muitas vezes, pessoais, de ser uma presença (mesmo que virtual) capaz de romper a solidão e o isolamento experimentado pelos estudantes a distância (Emerenciano, Sousa e Freitas, 2001; Balbé, 2003; Nepomuceno, Salles e Pan, 2004).

Além de estimular o desempenho e a formação, o contato individualizado dos professores-tutores com os estudantes abre espaço para trocas afetivas mais amplas, quando os estudantes apresentam suas dificuldades e esperam do professor-tutor um acolhimento (Nepomuceno, Salles e Pan, 2004).

Balbé (2003) revela que o papel do professor-tutor não se restringe ao auxílio para a formação acadêmica, mas se expande para a compreensão das capacidades e limitações do ser humano. Ao receber demandas de natureza afetiva, os professores-tutores não podem simplesmente dizer aos estudantes que esta esfera não lhes compete, de alguma forma eles deverão acolher a

necessidade dos estudantes, quer seja visando os aspectos econômicos e institucionais de manutenção do indivíduo no curso, quer seja visando seu papel de educador.

O professor-tutor auxilia os estudantes em relação aos conteúdos didáticos, no uso da tecnologia que media as relações e ainda nas necessidades subjetivas dos estudantes. O papel do professor-tutor, neste caso, não compreende apenas o estímulo à execução das atividades do curso, mas também o estímulo ao investimento do estudante enquanto sujeito na sua própria formação.

A interação constante professor-tutor/estudante é um dos elementos que pode garantir o sucesso dos sujeitos envolvidos no processo educativo a distância, visto que o professor-tutor é, na maioria das vezes, o referencial de que os alunos dispõem para balizarem seus processos de aprendizagem (Balbé, 2003).

À relevância da relação do aprendiz com o professor-tutor, Holmberg (2003) dedica especial atenção. O autor defende a idéia de que a empatia entre o aprendiz e a organização é algo que favorece significativamente a aprendizagem e esta relação é viabilizada pela ação dos professores-tutores, que mediam a relação aprendiz/organização. A tutoria é um elemento que garante o contato efetivo entre o aprendiz e a instituição.

Outro aspecto contemplado pela literatura na tentativa de delinear o papel do professor-tutor na EaD é a importância de sua formação. Uma vez compreendido que o professor-tutor não deve reproduzir as práticas de sala de aula nos ambientes de EaD, que ele exerce um papel de mediação entre o estudante e o conhecimento e entre o estudante e a instituição e que ele é o referencial que baliza a aprendizagem dos estudantes, pode-se questionar quais elementos são fundamentais para sua formação, para que o professor-tutor desempenhe adequadamente todos esses papéis.

Arredondo (2003) faz uma longa e bem estruturada explanação acerca deste tema. O autor defende que, não apenas o professor-tutor, mas todos os envolvidos na EaD, devem receber uma formação específica, em função das metodologias e planejamentos didáticos próprios da modalidade.

A formação dos profissionais envolvidos com a EaD deve abranger as áreas didática, organizacional e tecnológica, considerando que o investimento nos recursos humanos é fundamental para o planejamento e a execução de ações adequadas em EaD (Arredondo, 2003).

Segundo Arredondo (2003), a formação dos profissionais envolvidos com a EaD deve contemplar os seguintes temas:

- Desenho, programação e execução de um curso a distância;
- Elaboração de materiais didáticos para a EaD;
- Sistemas de intercomunicação didática a distância;
- O estudante, suas características peculiares, a aprendizagem a distância, a ajuda tutorial;
- Os professores, suas funções e competências;
- O pessoal do trabalho administrativo e seus serviços;
- A instituição, seu corpo docente e seus processos;
- Centros de tutoria, competências e intercomunicação;
- Distribuição dos materiais didáticos;
- Assistência tecnológica e incorporação de novas tecnologias.

Sobre a formação específica dos professores-tutores, Arredondo (2003) sugere algumas áreas que devem compor as propostas de capacitação:

- Fundamentos, estruturas e possibilidades na EaD;
- O estudante adulto e suas características biopsicossociais condicionantes da aprendizagem;
- Teorias de aprendizagem;
- Conhecimento teórico e prático em comunicação;
- Relação com a tecnologia;
- Conhecimentos científicos, tecnológicos, metodológicos e práticos do curso;
- Técnicas de organização de informações, tempo e ações;
- Técnicas de tutoria;
- Técnicas de motivação e

- Técnicas de avaliação.

Belloni (2006) defende que, para se desenvolver propostas educativas adequadas ao presente e ao futuro na EaD, é necessário que os professores mantenham constantemente atualizadas três dimensões de sua ação, buscando a compreensão dos aspectos teóricos em relação à prática pedagógica:

- A dimensão pedagógica (referente às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, incluindo o domínio de conhecimentos relativos à pedagogia, aos processos de aprendizagem, e de conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas, ciências humanas, teorias construtivistas e metodologias para pesquisa e aprendizagem autônoma);
- A dimensão tecnológica (relacionada ao uso da tecnologia na educação em todos os seus aspectos: avaliação e seleção de materiais, produção de materiais e elaboração de estratégias de uso dos materiais); e
- A dimensão didática (relacionada à formação específica do professor em determinada área do conhecimento e à necessidade de constante atualização na área).

A proposta de Belloni (2006) revela que o trabalho de professor-tutor está fundamentado em três dimensões que articulam conhecimentos, capacidades, habilidades, saberes, práticas e experiências de ordem cognitiva e relacional.

Todas essas propostas que envolvem a formação dos profissionais para trabalhar com a EaD, agregam diferentes dimensões e vão ao encontro da construção das competências. Essas proposições buscam acompanhar as transformações que ocorreram em virtude da inserção das NTICs. Acredita-se que a atividade professor, em particular na EaD foi também transformada. É necessário um aporte teórico que busque compreender essas mudanças no contexto real, assim, o presente estudo analisa o trabalho do professor-tutor em EaD com base no referencial teórico e metodológico da ergonomia.

2.6. A Ergonomia – conceitos de base

A ergonomia é uma área do conhecimento que, ao longo da sua história, tem o seu desenvolvimento fortemente associado ao desenvolvimento tecnológico. O termo ergonomia foi usado oficialmente durante a Segunda Guerra Mundial, para denominar as atividades desenvolvidas por um engenheiro, um fisiologista e um psicólogo que estavam a serviço da Defesa Nacional Britânica (Wisner, 2004), revelando em sua origem a interdisciplinaridade como uma característica.

De acordo com Wisner (2004), as disciplinas que contribuíram para o desenvolvimento inicial da ergonomia como área do conhecimento foram: a fisiologia do trabalho, a antropometria, a psicologia científica e a biomecânica. Na atualidade, outras disciplinas colaboram com os estudos desenvolvidos em ergonomia, como a medicina do trabalho, a sociologia, a engenharia de produção, o desenho industrial, a psicologia cognitiva, entre outras.

Para se compreender a abordagem da ergonomia, sua relação com o uso das NTICs e sua associação com o trabalho dos professores-tutores na EaD, é necessário apresentar os conceitos básicos que dão suporte ao presente estudo.

A ergonomia tem por objeto de estudo o **trabalho humano** (Guérin, Laville, Daniellou, Durafourg & Kerguellen, 2001), mais especificamente, a relação que os homens estabelecem com seus trabalhos, contemplando ambos os lados envolvidos. Para tal, é fundamental conhecer tanto os elementos do trabalho, quanto as questões relativas aos sujeitos.

A ergonomia investiga a relação dos homens com o trabalho com o declarado interesse de realizar transformações nesta relação (Guérin e cols., 2001; Clot, 2006), de forma que tanto os trabalhadores, quanto as empresas, possam ser favorecidos. Contudo, para a ergonomia, o ser humano não deve ser a principal variável de ajuste no sistema de trabalho. Na busca de uma adequação entre os homens e os demais elementos da situação de trabalho é a situação de trabalho que deverá ser primeiramente transformada e adequada às características, limites e necessidades humanas (Curie, 2004).

Estudar a relação do homem com o trabalho implica em uma abordagem global do trabalho e do homem que trabalha, considerando todas as suas dimensões, as visíveis e as invisíveis. Entre os elementos da dimensão visível, encontram-se as prescrições do que deve ser feito, o ambiente, os equipamentos, o comportamento observável dos sujeitos, e, na dimensão invisível, encontram-se os sentimentos, os pensamentos dos trabalhadores, suas experiências acumuladas, ou seja, a cognição e a subjetividade que permeiam toda ação de trabalho.

Além de considerar as diferentes dimensões do trabalho e dos trabalhadores, os estudos ergonômicos identificam por vezes, a relação do mundo do trabalho com as outras esferas da vida dos trabalhadores. Clot (2006) defende que o trabalho é um dos elementos da dialética na qual o sujeito se descobre, visto que ao trabalhar ele convoca uma pluralidade de mundos vividos que estão interligados pelo horizonte da vida pessoal e estes diversos mundos vivenciados pelo indivíduo interferem uns nos outros, gerando o que o autor chama de plasticidade do sujeito, ou seja, o fato de um mundo moldar e modificar as vivências de outros mundos e vice-versa.

Ao considerar as múltiplas influências passíveis de serem observadas entre os diversos mundos experimentados pelos sujeitos, o ergonomista pode compreender melhor a estruturação e o impacto destas influências, visando, principalmente, minimizar possíveis impactos negativos destas relações.

O ergonomista, quase sempre, tem acesso apenas ao mundo do trabalho, mas ao considerar que este mundo está influenciado por diversos outros e que o trabalho influencia outras esferas da vida dos sujeitos, lhe é permitido assumir uma postura analítica mais abrangente e fidedigna à realidade experimentada pelos sujeitos.

Trabalho prescrito e trabalho real – tarefa e atividade

O trabalho, para a ergonomia, é considerado sob duas perspectivas, **o trabalho prescrito e o trabalho real** (Guérin e cols., 2001, Montmollin, 1990). A

relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real, e a distinção entre **tarefa** e **atividade** são elementos fundamentais da Ergonomia (Hubault e Bourgeois, 2004).

O trabalho prescrito é aquele que determina o que deve ser feito, como, e com o quê. Ele está relacionado às tarefas e, geralmente, é externo aos trabalhadores e definido pelas organizações. As tarefas relacionam-se diretamente ao trabalho prescrito e correspondem aos resultados antecipados, fixados dentro de condições determinadas pela empresa (Guérin e cols., 2001).

O trabalho real é aquele desenvolvido pelo indivíduo em condições reais e que desencadeará resultados efetivos por meio da atividade. A atividade é uma adaptação das proposições prescritas à situação real que se manifesta para o sujeito (Guérin e cols., 2001).

O trabalho real se manifesta em função da ação do sujeito e de sua possibilidade de responder às solicitações que a situação real de trabalho coloca, muitas vezes a partir das lacunas deixadas pela prescrição. O ergonômista se preocupa exatamente em compreender de que forma o sujeito responde a estas demandas, que jamais poderão ser prescritas (Hubault e Bourgeois, 2004).

Nesta perspectiva, a análise da atividade é o eixo condutor das intervenções ergonômicas, foco central da Análise Ergonômica do Trabalho – AET, que é uma proposta metodológica da Ergonomia, que investiga a empresa, o sistema de trabalho, o trabalhador e suas relações com o trabalho (Abrahão e Pinho, 1999; Guérin e cols., 2001).

Análise da atividade

A análise da atividade é o eixo condutor das intervenções ergonômicas (Guérin e cols., 2001) porque a atividade é a expressão do fazer dos sujeitos, é a busca dos resultados diante de condições reais que são impostas, é a prática do trabalho em si.

Segundo Wisner (1994), a análise da atividade permite o estudo do comportamento associado às descrições verbais realizadas pelos trabalhadores quando confrontados com suas próprias ações (auto-confrontação). Quando

questionados porque fazem de uma forma ou de outra o trabalho, eles revelam suas representações acerca do trabalho. O autor defende que se o comportamento é o objeto central de estudo, ele deve ser considerado sob todos os seus aspectos.

A análise do comportamento associada às verbalizações permitirá o acesso ao que o trabalhador faz, pensa e sente, visto que, na execução da atividade, os sujeitos se revelam por completo, pois é possível observar suas ações (comportamento – aspecto físico do trabalho) e suas verbalizações, que são capazes de expressar seus pensamentos e sentimentos (aspectos cognitivo e subjetivo do trabalho). Desta forma, a análise da atividade permite o acesso às três dimensões componentes do trabalho: as dimensões física, cognitiva e subjetiva.

Guérin e cols. (2001) ressaltam que ao estudar a atividade, o ergonomista se confronta com a singularidade de cada pessoa, que, no ato profissional, põe em jogo sua história, suas experiências, sua vida extra-profissional e social.

A análise da atividade é, então, uma abordagem comportamental, que resulta em fatos objetivos, e é também uma abordagem subjetiva, que permite o conhecimento dos pensamentos, idéias e sentimentos dos sujeitos (Wisner, 2004).

Outra contribuição importante da análise da atividade é que ela permite identificar, segundo a perspectiva dos trabalhadores, aquilo que é difícil ou até impossível de realizar segundo as prescrições ou o que foi mal compreendido das prescrições (Wisner, 1994). Ela vai revelar até que ponto a prescrição ajuda o sujeito a exercer o seu trabalho e a partir de que ponto as próprias prescrições podem estar falhas ou prejudicando a realização adequada do trabalho.

A análise da atividade permite identificar as dificuldades dos trabalhadores com relação às prescrições e permite também a identificação de quaisquer outras dificuldades que o trabalhador venha a ter no desempenho do seu trabalho. Assim, ela pode fornecer parâmetros para se adequar a formação dos trabalhadores às exigências das suas tarefas e às características de sua atividade.

Além disso, a AET e a análise da atividade permitem abordar o modo como os trabalhadores constroem os problemas antes de resolvê-los, isto é, elas

permitem a descrição da alternância das fases de construção e de resolução de problemas (Wisner, 2004) nas situações de trabalho analisadas.

A atividade é realizada em um contexto ou situação de trabalho, em um local no qual se encontram as pessoas e os artefatos que interatuam dentro de um ambiente para alcançar os diversos resultados do trabalho, um elemento relevante deste contexto é o sistema de trabalho (Cañas e Waerns, 2001).

Sistema de trabalho

O **sistema de trabalho** é a parte do ambiente no qual o trabalho humano tem efeito e do qual o ser humano extrai a informação necessária para trabalhar, desta forma, o sistema de trabalho inclui o espaço imediato no qual as pessoas trabalham, bem como o espaço externo no qual a conduta humana tem efeito, as pessoas, as informações e os artefatos (Cañas e Waerns, 2001).

Ainda como elementos do sistema de trabalho, Marmaras e Pavard (1999) citam o ambiente físico, os sistemas tecnológicos utilizados pelos trabalhadores, os postos de trabalho, o sistema organizacional e gerencial, entre outros componentes da situação de trabalho

Cañas e Waerns (2001) diferenciam o ambiente de trabalho local e o ambiente de trabalho externo. O primeiro, refere-se ao espaço tridimensional no qual a pessoa se situa, incluindo as pessoas e os artefatos de trabalho que podem ser diretamente percebidos pelos trabalhadores; já o segundo, refere-se ao espaço tridimensional sobre o qual a conduta humana tem efeito e que não é diretamente acessado pelos trabalhadores.

São os artefatos que permitem a ação indireta da pessoa no ambiente de trabalho externo e, em muitos casos, também no ambiente de trabalho local, eles podem ser objetos, máquinas, programas de computador ou desenhos criados pelo homem com a finalidade de aumentar qualquer aspecto da conduta ou operação humanas e são criados para realizar uma tarefa, para permitir a ação sobre o ambiente, para modificar algum aspecto deste, para obter informações (Cañas e Waerns, 2001).

Cañas e Waerns (2001) defendem a idéia de que as representações do ambiente e dos objetos que os sujeitos constroem nas suas situações de trabalho também são artefatos que auxiliam-nos no desempenho de suas atividades. O que permite considerá-los, então, elementos componentes da atividade de trabalho, investigados pelos ergonomistas nas análises da atividade.

É chamada de interação, a relação estabelecida entre os trabalhadores e os demais componentes do sistema de trabalho, e de comunicação, a interação entre dois sujeitos neste mesmo contexto. Para a Ergonomia, a interação é tão importante e significativa quanto as comunicações com os demais sujeitos participantes da situação de trabalho, isto é, a interação com os artefatos, por exemplo, é tão importante como a comunicação com um colega de trabalho, visto que nas duas situações, todos os envolvidos têm papéis específicos a cumprir, dos quais depende o alcance dos objetivos do trabalho, o cumprimento das tarefas (Cañas e Waerns, 2001).

Outros dois conceitos relacionados à análise da atividade e ao sistema de trabalho são os conceitos de variabilidade e de regulação do trabalho.

Variabilidade e regulação nas situações de trabalho

Segundo Abraão (2000), a **variabilidade** pode ser observada tanto nas situações de trabalho, quanto nos trabalhadores. No primeiro caso, compreende desde as alterações das matérias primas, dos materiais e dos equipamentos, até as alterações das determinações, das normas, dos procedimentos e de toda a gestão dos incidentes. No segundo caso, inclui a variabilidade inter e intra-individuais, as diferenças físicas (sexo, idade, dimensões), cognitivas (capacidades de memorização e síntese, nível de instrução, experiência) e psíquicas (história de vida, traços de personalidade), inerentes aos seres humanos.

Uma das conseqüências da variabilidade é que ela vai demandar **regulações nas situações de trabalho**. Diante dos imprevistos de qualquer natureza, os trabalhadores precisam responder adequadamente para evitar um erro, uma pane ou um déficit na produção, precisam se adaptar às condições que

se manifestam. Segundo Terssac e Maggi (2004) os resultados geralmente só são atingidos graças à capacidade de regulação da atividade desenvolvida pelos trabalhadores, que administram as variações das condições externas e internas da atividade. Bouyer e Sznelwar (2005) corroboram esta idéia ao afirmarem que é o trabalhador e suas habilidades, sua capacidade de adaptação aos contextos e à variabilidade dos mesmos, quem garante a continuidade da produção.

A regulação é uma capacidade bastante peculiar dos sujeitos, visto que eles, ao integrarem o sistema de trabalho, passam a ser capazes de identificar disfuncionamentos, problemas e imprevistos que podem exigir regulações de qualquer natureza, física, cognitiva ou subjetiva (psíquica).

Abrahão (2000) afirma que, anteriormente, as respostas dos trabalhadores à variabilidade eram compreendidas como um afastamento das prescrições e, conseqüentemente, um risco à qualidade da produção e aos equipamentos. Contudo, graças às contribuições da psicologia cognitiva, atualmente esse processo é entendido como uma forma de gestão da variabilidade.

A autora aponta que há uma relação íntima entre a gestão da variabilidade e as competências dos trabalhadores. Quanto maior a variabilidade das situações, maior será a exigência sobre as competências dos trabalhadores para realizarem a transposição de uma operação prescrita para uma ação situada (contextualizada) (Abrahão, 2000).

A noção de competências tem sido elemento relevante nos cenários de diversas áreas do conhecimento e da sociedade. Por ser uma noção de múltiplos significados, compõe discursos de múltiplas naturezas, podendo ser vista como uma noção interdisciplinar capaz de propiciar a interface entre as áreas do conhecimento.

Como apontam alguns autores (Perrenoud, 1999; Ropé e Tanguy, 2002), a noção de competências tem sido freqüentemente evocada nos discursos sociais, educacionais e empresariais. Apesar de não ser uma idéia nova, sua investigação e aprofundamento são de grande pertinência na atualidade social e científica, visando esclarecer seus sentidos e significados em cada contexto em que tem sido utilizada.

Para a psicologia organizacional e para a administração, a competência “refere-se à combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) que um indivíduo mobiliza para alcançar um determinado propósito no trabalho” (Abbad e Borges-Andrade, 2004, p. 241).

Abbad e Borges-Andrade (2004) apontam que há autores que definem a competência como o conjunto de qualificações de um sujeito, outros, consideram a competência como o resultado da aplicação das qualificações no trabalho, permitindo a compreensão da competência como ação e resultado.

E há, ainda, a possibilidade do termo competência ser usado em um sentido mais restrito nos ambientes de trabalho, referindo-se à “capacidade individual de gerar resultados de acordo com os objetivos organizacionais ou ocupacionais” (Abbad e Borges-Andrade, 2004, p. 241), abrangendo tanto o resultado, o desempenho esperado, quanto o conjunto de qualificações utilizadas para tal (Abbad e Borges-Andrade, 2004).

Montmollin (1995), teórico da ergonomia, define as **competências** como estruturas hipotéticas que permitem ao operador atribuir uma significação para a ação e para as situações de trabalho, com suas respectivas informações constituintes. Para ele, as competências são sempre relacionadas às tarefas, ou seja, competência para realizar tal tarefa, incluindo tanto a esfera física, quanto a cognitiva.

Na ergonomia, as competências, bem como outros conceitos relacionados à esfera da cognição, são abordados no âmbito de uma especialidade denominada – a ergonomia cognitiva.

A ergonomia cognitiva estuda os aspectos da conduta e os aspectos cognitivos da relação do homem com o trabalho. Dedicar-se, mais especificamente, à descrição e explicação da interação entre pessoas e artefatos, considerando que para realizar suas tarefas as pessoas têm que perceber os estímulos do ambiente, receber informações de outras pessoas, tomar decisões apropriadas, resolver problemas e transmitir informações para que outras pessoas possam também realizar suas tarefas (Cañas e Waerns, 2001).

A investigação nesses níveis se sustenta sobre os avanços realizados pela psicologia cognitiva nas últimas décadas, nos estudos dos processos cognitivos humanos, que explicitam como as pessoas sentem, percebem e armazenam informações, como recuperam e utilizam as informações para resolução de problemas e tomada de decisões (Cañas e Waerns, 2001).

O presente estudo, ao se debruçar sobre a atividade do professor-tutor na EaD, recorre ao referencial teórico e metodológico da ergonomia, conseqüentemente às proposições da ergonomia cognitiva, tendo em vista a natureza predominantemente cognitiva da atividade em análise.

2.7. A ergonomia cognitiva e sua contribuição

Ao considerar o que a literatura aponta como características do trabalho dos professores-tutores da EaD, bem como as tarefas geralmente atribuídas a eles, pode-se incluí-las na categoria de **tarefas cognitivas complexas**.

As tarefas cognitivas complexas são definidas por Marmaras e Pavard (1999) como tarefas que solicitam a resolução de problemas, a tomada de decisões, o diagnóstico de situações e o planejamento de ações, e ainda, solicitam habilidades cognitivas complexas como antecipação, monitoração e elaboração de cálculos mentais.

Os autores afirmam que as tarefas cognitivas complexas, assim o são, tanto pela complexidade dos processos cognitivos envolvidos, quanto pela complexidade do ambiente em que ocorrem. Outras características das tarefas cognitivas complexas, relatadas pelos autores são:

- multiplicidade de fatores componentes que se relacionam entre si, que interagem e mudam de valor, isto é, apresentam grande variabilidade;
- possibilidade da ocorrência de eventos em momentos indeterminados e de mudança da natureza do problema a ser resolvido, com certa imprevisibilidade;
- incerteza quanto à ocorrência de eventos e quanto à gravidade das mudanças;

- multiplicidade de objetivos quantitativos e qualitativos, por vezes conflitantes, sem hierarquia pré-determinada;
- restrições temporais, podendo desencadear erros e conseqüências graves (Marmaras e Pavard, 1999).

Em se tratando do estudo de tarefas cognitivas complexas, é necessário considerar a contribuição do conceito de **representações para a ação**. São elas que explicam como se constituem as representações dos trabalhadores em situação de trabalho e as representações que os levam à ação (Teiger, 1993). Segundo a autora, as representações para a ação podem ser caracterizadas como produto e como processo. Como produto, referem-se às redes de propriedades, de conceitos, de saberes, de *savoir-faire*, de crenças e de experiências construídos no decorrer da história do indivíduo, a partir da sua relação com o trabalho. Como processo, as representações para a ação tratam da elaboração individual e finalística, pela qual os conteúdos do sujeito são construídos e estruturados frente ao contexto de trabalho.

Segundo Pinho, Abrahão e Ferreira (2003), as representações para a ação são operativas (auxiliam o sujeito na sua ação), finalísticas (voltadas ao alcance de objetivos) e organizadoras da atividade. Elas auxiliam os sujeitos na avaliação da situação, no estabelecimento de objetivos, na planificação da ação, bem como na construção e na escolha dos meios para agir e controlar os efeitos da atividade.

As representações para a ação têm como base a noção de competência, que “articula as dimensões do conhecimento necessário para ação e da habilidade em agir” (Silvino, 2004, p. 25). As competências são consideradas em função da atividade, referindo-se sempre à competência em executar uma dada tarefa (Silvino, 2004).

Alguns autores em ergonomia (Abrahão, Sznelwar, Silvino, Sarmet, e Pinho, 2006) compreendem que a noção de competências permite a articulação dos conceitos de variabilidade, representações para a ação, estratégias operatórias e regulação, revelando a dinâmica utilizada pelos trabalhadores para o desenvolvimento dos modos operatórios.

Silvino (2004) discutindo a proposição de Montmollin (1995) constata que o conceito de competência remete à noção de experiência e ao confronto entre as estratégias operatórias utilizadas no processo de resolução de problemas e na gestão dos recursos cognitivos e materiais.

As **estratégias operatórias** são definidas por Silvino & Abrahão (2003) como “o processo de categorização, resolução de problemas e tomada de decisão que resulta em um modo operatório (seqüência de ações e operações) adotado pelo sujeito na interação com o artefato” (Silvino e Abrahão, 2003, p. 15).

Segundo os autores, as estratégias operatórias estão intimamente relacionadas às competências e ao processo de regulação no trabalho. Elas compreendem as formas desenvolvidas e eleitas pelos operadores para resolver os problemas que lhes são colocados pelo trabalho, favorecendo o desempenho ou minimizando a probabilidade de erros.

Considerando o conceito de estratégias operatórias é interessante apresentar de forma breve e sucinta o processo de resolução de problemas. Visto que, segundo Sternberg (2000), os sujeitos se empenham na resolução de problemas quando precisam responder a uma pergunta ou alcançar um objetivo e não são capazes de recuperar de imediato em suas memórias uma solução. Por esta razão, o processo de resolução de problemas é uma constante no trabalho, de uma maneira geral, e também, na atividade dos professores-tutores, objeto de análise do presente estudo.

Um aspecto relevante deste processo é o ciclo de resolução de problemas, que revela as etapas geralmente vivenciadas para se alcançar uma solução para uma demanda.

De acordo com Sternberg (2000), o ciclo de resolução de problemas é composto pelas seguintes etapas:

1. Identificação do problema: inclui o reconhecimento do objetivo, a percepção de obstrução do caminho para o alcance do objetivo e a constatação de que a solução cogitada *a priori* não funciona, em síntese, é a descoberta de que existe um problema a ser resolvido.

2. Definição e representação do problema: uma vez identificada a existência de um problema, ele será definido e representado pelo sujeito para que possa ser resolvido. É uma etapa crucial, pois uma definição imprecisa ou incorreta desencadeará ações ineficazes para a resolução do problema.
3. Formulação da estratégia: planejamento de uma estratégia para resolução do problema. É uma etapa que pode incluir a análise de dados (decomposição do problema em partes), a síntese (reunião de vários elementos para organizá-los de uma forma útil), o pensamento divergente (consideração de uma variedade de possibilidades) e o pensamento convergente (redução das possibilidades para a que se julga ser a melhor resposta).
4. Organização da informação: organizar as informações de modo que seja possível executar a estratégia.
5. Alocação de recursos: além do problema a ser resolvido, geralmente há também o problema de contar com recursos limitados, recursos como tempo, dinheiro, equipamento, espaço, entre outros de toda natureza. A gestão dos recursos também pode ser mais um problema a ser resolvido.
6. Monitorização: conferência do andamento da estratégia de resolução.
7. Avaliação: avaliação da solução após sua finalização, permite importantes progressos, novos problemas podem surgir, novas estratégias de resolução, novos recursos ou pode ser percebida a necessidade de redefinição do problema.

Sternberg (2000) ressalta que a flexibilidade no seguimento das etapas é bastante relevante, visto que a resolução de problemas bem-sucedida implica, muitas vezes, a tolerância de ambigüidades, a mudança de ordem, a omissão ou acréscimo de etapas.

Os problemas podem ser bem-estruturados (problemas com caminhos claros para a solução) ou mal-estruturados (aqueles sem caminhos claros para a solução) (Sternberg, 2000) e o nível de estruturação do problema tem conseqüências significativas sobre a sua resolução, sobre o quanto demandará de

investimento por parte do sujeito para alcançar uma solução, e este é um dos pontos analisados pelos ergonomistas nas análises da atividade.

O trabalho de Sarmet (2003) é um exemplo de como a ergonomia pode contribuir para o estudo do trabalho do professor-tutor e do uso da tecnologia de informação e comunicação. O autor verificou o papel do tutor no ensino a distância e a influência dos aparatos tecnológicos informatizados na sua atividade.

O estudo foi realizado em uma escola que oferecia cursos técnicos a distância e os resultados apontaram que a incerteza, a variabilidade das demandas e as ferramentas utilizadas são elementos que complexificam a atividade do tutor. Esses elementos se manifestam pela multiplicidade de tarefas, pela natureza das demandas, pela quantidade e qualidade das ferramentas, pela pressão temporal, pela quantidade de tutores e pela instabilidade do sistema informatizado (Sarmet, 2003).

Em função desse contexto, os tutores tratam diferentes informações simultaneamente, exercendo um número elevado de ações, antecipando demandas, procedimentos, entre outros eventos, buscando desenvolver estratégias operatórias que minimizem o custo cognitivo de suas ações (Sarmet, 2003).

O objeto do presente estudo adota conceitualmente as premissas da ergonomia para a compreensão da complexidade do trabalho sob novas configurações (informatização) e suas repercussões sobre a atividade do professor-tutor.

3. MÉTODO

*“A Ergonomia é ao mesmo tempo
um conjunto de conhecimentos
sobre o ser humano
e uma prática de ação.”*
(Remy, em Guérin e cols., 2001)

Cada objeto de estudo impõe peculiaridades que determinam os parâmetros a serem considerados na ação de pesquisar e/ou intervir, destacando-se assim a relevância do objeto de estudo no delineamento das ações. O objeto do presente estudo é o trabalho do professor-tutor na EaD, realizado com a mediação de artefatos informatizados.

O desenvolvimento de artefatos informatizados no mundo do trabalho aumentou significativamente o interesse dos ergonomistas pelo estudo do componente cognitivo, levando-os a desenvolver e utilizar novas abordagens teórico-metodológicas para estudar essa dimensão (Marmaras e Pavard, 1999, Marmaras e Kontogiannis, 2001; Abrahão, 2000; Sarmet, 2003; Silvino, 2004).

Uma destas abordagens é a da Análise Cognitiva da Tarefa - ACT, (Marmaras e Pavard, 1999; Marmaras e Kontogiannis, 2001), que permite o estudo de tarefas cognitivas complexas, por meio do projeto e da avaliação da tecnologia da informação.

A ACT é inspirada nos princípios da Análise Ergonômica do Trabalho - AET, cujo ponto central, segundo Marmaras e Pavard (1999), é o estudo da interação entre os indivíduos e o sistema de trabalho, por meio das suas atividades, sejam elas de natureza física, mental ou comunicativa.

Além das atividades, os autores destacam que a AET articula, concomitantemente, as características dos indivíduos e os elementos do ambiente de trabalho, como estes são apresentados e percebidos pelos trabalhadores, permitindo a identificação dos determinantes das situações de trabalho e a proposição de recomendações para transformações.

Outros elementos fundamentais da AET ressaltados pelos autores são: as semânticas da situação e a dimensão histórica do curso da ação do operador; os conceitos e distinções entre trabalho real e trabalho prescrito e entre tarefa e atividade (Marmaras e Pavard, 1999).

Assim, o desenvolvimento de ações ergonômicas por meio da AET pressupõe a análise de situações reais de trabalho, mais especificamente, a análise da atividade dos sujeitos envolvidos no processo e das relações que emergem durante a sua execução.

Para tal, é importante destacar um aspecto da AET apontado por diversos autores, entre eles Abrahão (2000), Guérin e cols (2001), que é a consideração da variabilidade dos sujeitos e das situações e, conseqüentemente, a importância de trajetórias metodológicas flexíveis, que sejam capazes de se adaptarem à diversidade e à complexidade da realidade.

Além dos princípios da AET, a ACT se apóia também em contribuições teóricas da Engenharia Cognitiva, da Antropologia Cognitiva e da Teoria da Atividade (Marmaras e Pavard, 1999).

A ACT teve sua origem associada à avaliação da tecnologia da informação para o auxílio às tarefas cognitivas complexas. O presente estudo não propõe a avaliação da tecnologia da informação, mas propõe a investigação de tarefas cognitivas complexas, colocando a ACT como uma proposta metodológica pertinente e viável.

Outro aspecto importante da ACT é que ela utiliza o Modelo Ergonômico Genérico, MEG, como estrutura de base. O MEG descreve a situação de trabalho para qual o sistema tecnológico foi projetado, incluindo o estudo do sujeito (operador), do sistema de trabalho (ST) e do ambiente do sistema de trabalho (AST) (Marmaras e Pavard, 1999).

Resgatando o conceito de sistema de trabalho (ST), ele compreende o sistema tecnológico, os postos de trabalho, o ambiente físico, o sistema organizacional e gerencial, as práticas e políticas sócio-econômicas e os co-operadores, que são outros agentes com os quais o operador interage ao desenvolver suas tarefas (Marmaras e Pavard, 1999).

O AST é o ambiente dentro do qual e para o qual o ST opera. O AST determina as condições nas quais o ST é operado e coloca questões sobre o que o operador deve responder por meio do ST. O trabalhador deve responder às demandas do AST e adaptar-se ao ST e ao AST (Marmaras e Pavard, 1999).

A figura 01 é uma representação esquemática do Modelo Ergonômico Genérico.

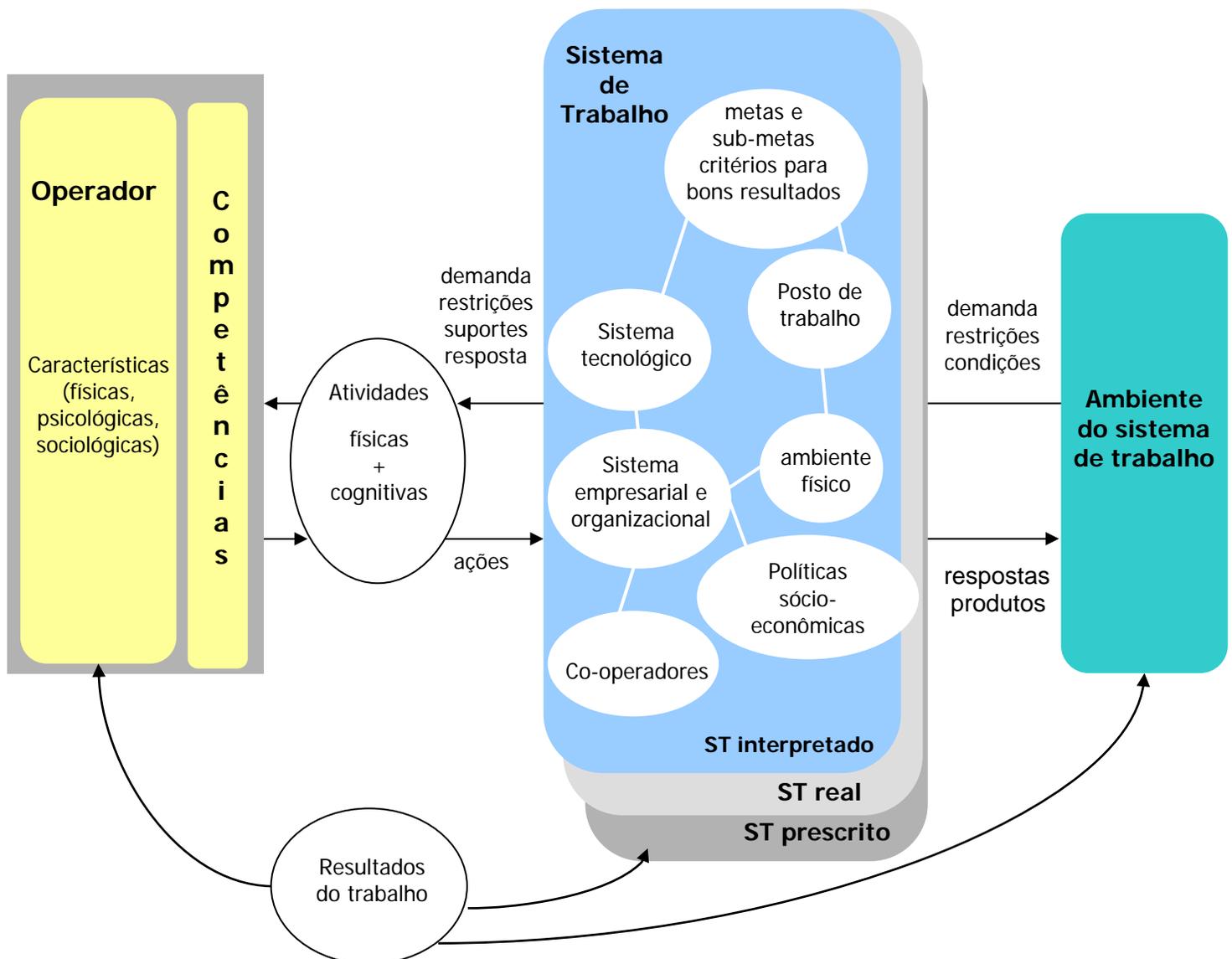


Figura 01 - Modelo Ergonômico Genérico.

Fonte: (Marmaras e Pavard, 1999)

O MEG propõe três níveis de análise, sendo o primeiro, uma pré-análise, que objetiva:

- entender o trabalho executado no sistema informatizado;
- identificar as principais tarefas, os principais componentes do ST e do AST, bem como as características de sua complexidade;
- analisar historicamente os dados;
- levantar opiniões dos trabalhadores sobre dificuldades, situações de emergência, de risco e fases de intensificação do trabalho (Marmaras e Pavard, 1999).

Na segunda etapa da análise, denominada decisões metodológicas, são definidas as tarefas, as situações do ST e do AST e os trabalhadores a serem investigados, bem como os métodos e técnicas (Marmaras e Pavard, 1999).

A terceira etapa, a análise cognitiva, visa identificar:

- como os trabalhadores respondem às demandas impostas pelo ST e pelo AST;
- como os operadores lidam com a complexidade do ST e do AST;
- quais são os componentes do ST e do AST que proporcionam suporte cognitivo para os operadores;
- as razões que explicitam o desempenho bem sucedido e o errôneo, por meio da explicitação das competências (Marmaras e Pavard, 1999).

O principal método da análise cognitiva é a análise da atividade, definida em quatro estágios:

1. Observação sistemática e registro das operações observáveis, em relação aos componentes envolvidos no ST e no AST;
2. Inferência dos processos e das atividades cognitivas;
3. Formulação de hipóteses sobre as estratégias cognitivas por meio da interpretação das suas atividades cognitivas, referenciando-as às demandas do ST e do AST, às restrições e auxílios, bem como aos limites da cognição;

4. Validação das hipóteses por meio da repetição dos estágios (1) e (2), se necessário (Marmaras e Pavard, 1999).

Na figura 02, apresenta-se uma representação esquemática das etapas de análise do MEG, incluindo-se as etapas posteriores à análise da atividade, que são as etapas de formulação de um modelo de funcionamento do trabalho e de resultados da análise do trabalho.

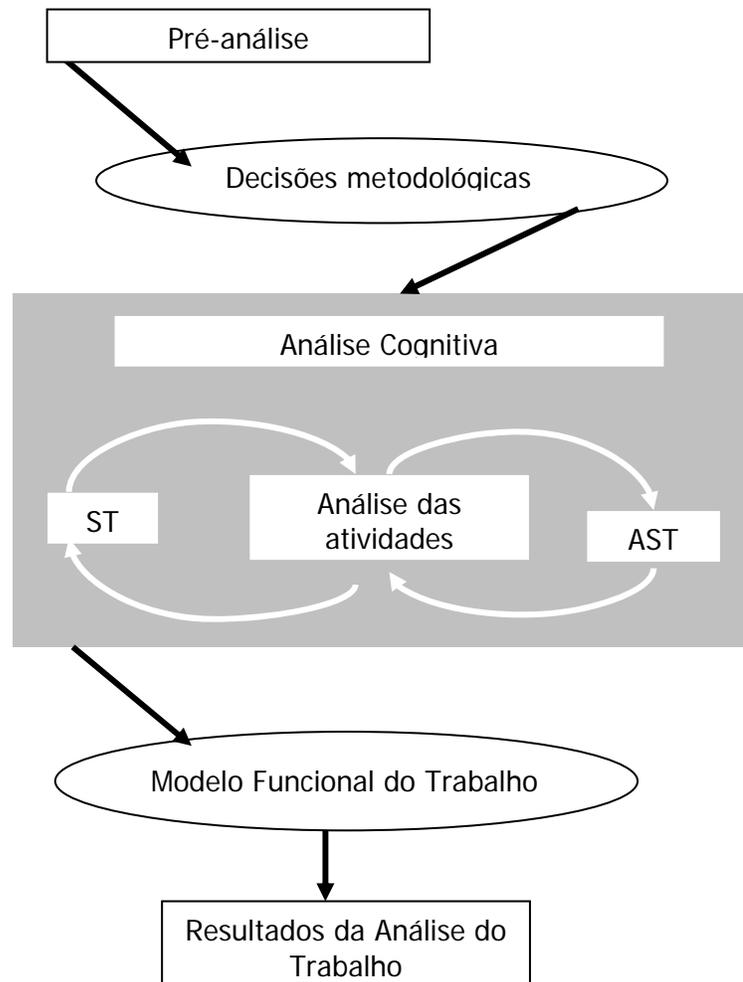


Figura 02 – Representação esquemática das etapas de análise do MEG

Segundo Marmaras e Pavard (1999), observando-se a interação entre operador, ST e AST, é possível distinguir três categorias de estados do MEG: (1) *estado de equilíbrio*, geralmente em referência a situações de normalidade; (2) *estado de degradação controlada*; e (3) *estado de degradação fora de controle*.

Na primeira categoria de estado, o sistema operador/ST opera de modo normal, respondendo às demandas do AST de modo ótimo.

Na segunda categoria de estado, podem ocorrer eventos que levem ao funcionamento degradado de um, de dois ou dos três componentes do MEG. Exemplos de tais eventos são: um operador cansado, física e mentalmente, uma falha no sistema tecnológico, a falta de um co-operador, ou o aumento das demandas da tarefa. Apesar disso, o sistema operador/ST busca compensar essa degradação e responde de modo ótimo ou sub-ótimo às demandas do AST.

Na terceira categoria de estados, o estado de degradação fora de controle, o sistema operador/ST não tem como gerenciar a degradação dos seus componentes ou os eventos incomuns que ocorrem no AST. Podem ocorrer quebras, acidentes ou catástrofes nesses casos. É importante notar que é possível ocorrer mais de uma situação degradada ou mais de um distúrbio simultaneamente nos componentes do MEG.

Tendo em vista as características apresentadas da ACT e do MEG e o objetivo geral de investigar a natureza das tarefas, o ambiente, a organização do trabalho e a relação professor-tutor/aluno em um curso a distância de especialização; o presente estudo embasou-se nas propostas metodológicas em questão, pelo fato delas permitirem o conhecimento detalhado e integrado dos operadores, do sistema de trabalho (ST) e do ambiente do sistema de trabalho (AST) no desempenho de atividades cognitivas complexas.

3.1. Características da população

O estudo contou com a participação de 22 dos 23 professor-tutores envolvidos com o curso na época da retomada da coleta de dados, sendo 14 do sexo masculino e 9 do feminino, com idade variando entre 25 e 61 anos, graduados em Educação Física. A titulação mínima dos professor-tutores era especialização e a máxima, mestrado. A carga horária de trabalho mínima era de 36 horas e a máxima, de 62 horas semanais, incluindo todas as atividades profissionais dos professor-tutores. O tempo de experiência mínimo no CEAD era

de 4 meses e o máximo, de 3 anos, a experiência com o uso do computador variava de 4 meses a 18 anos. A carga horária total dos professor-tutores era de 40 a 60 horas semanais, somando-se todas as suas atividades profissionais. Os professor-tutores, geralmente, desempenham de duas a três atividades profissionais. Dos 22 professor-tutores participantes, todos freqüentaram nos últimos cinco anos congressos ou outros eventos relacionados ao Esporte Escolar. A maioria dos profissionais envolvida nesse curso desenvolve ou já desenvolveu atividades docentes no ensino presencial, em outras instituições.

Os professores-tutores que participaram do estudo desenvolviam a função de tutores de conteúdo. Esses tutores foram escolhidos em virtude de realizarem suas atividades no centro de tutoria do CEAD/UnB.

3.2. Procedimentos e instrumentos

Diante do objeto de estudo – o trabalho de professores-tutores mediado pelo uso de artefatos informatizados – optou-se por realizar um estudo exploratório utilizando a ACT (Marmaras e Pavard, 1999) como proposta metodológica, visando uma primeira aproximação do campo de estudo e a verificação da adequação da proposta metodológica.

A primeira ação foi negociar o campo. Enviou-se ao Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB o projeto de pesquisa, apresentando as proposições do estudo. O projeto foi avaliado e aprovado pelo diretor do CEAD/UnB. A equipe do Centro cedeu material e informações sobre o curso escolhido e sobre os profissionais envolvidos.

Escolheu-se o curso de especialização em Esporte Escolar, oferecido pelo Ministério do Esporte em parceria com o CEAD/UnB. Esta escolha ocorreu devido ao fato deste curso a distância ter um equivalente presencial, visto que a proposta inicial era realizar uma comparação entre a educação presencial e a educação a distância.

Participaram deste estudo exploratório 10 professores-tutores do curso de especialização em Esporte Escolar, e a coleta de dados preliminar contemplou

todas as etapas propostas pelo MEG, exceto a validação dos dados, porém sem um aprofundamento na etapa de Análise Cognitiva.

O estudo exploratório forneceu os dados para a qualificação do projeto de pesquisa, tendo sido realizadas desde a pré-análise até o realinhamento da coleta de dados. Ao final dessas etapas houve, de fato, um realinhamento da pesquisa.

Inicialmente, pretendia-se realizar uma investigação comparativa entre professores da educação presencial e professores-tutores da Educação a Distância. Desta forma, a coleta de dados preliminar abrangeu dois campos de estudo, contudo na defesa da qualificação, a banca propôs a reorientação da pesquisa, direcionando-a para a problematização da EaD, por esta razão, serão apresentados apenas os resultados do estudo exploratório desenvolvido no âmbito da EaD.

Deu-se início à etapa de **pré-análise, proposta pelo MEG**, buscando informações sobre o ambiente do sistema de trabalho, sobre o próprio sistema de trabalho e sobre os professor-tutores. Foram investigadas as principais queixas e dificuldades dos professores-tutores, bem como os conhecimentos necessários para se desempenhar o trabalho. As relações dos professores-tutores com o suporte técnico e o pessoal administrativo também foi analisada nesta etapa. Esses dados foram obtidos por meio de entrevistas abertas e semi-estruturadas, análises documentais, questionários (Diagrama de Corlett e Manenica (1980), utilizado apenas no estudo exploratório) e observações globais.

As **entrevistas abertas** foram realizadas com o pessoal administrativo (secretária do curso e coordenador do centro de tutoria – duração aproximada de 60 minutos cada), visando apreender elementos do ambiente, do sistema e da organização do trabalho.

Além das entrevistas abertas, foram realizadas 11 horas de **observações globais do trabalho** (sendo 4 horas no estudo exploratório e 7 horas no estudo final) e **análises documentais** de materiais do curso e do CEAD para acessar informações acerca do sistema de trabalho e da organização do trabalho.

Os professores-tutores foram informados da realização da pesquisa via correio eletrônico e por meio de contatos da pesquisadora com a equipe em reuniões de trabalho convocadas pelos coordenadores.

Após esta etapa de apresentação da pesquisadora e do projeto, iniciou-se o contato personalizado com cada professor-tutor, primeiramente via e-mail e em seguida via telefone, agendando as entrevistas. As entrevistas foram agendadas de forma a serem realizadas fora do horário de plantão dos professor-tutores, visto que essa foi uma exigência do CEAD/UnB.

As **entrevistas semi-estruturadas** individuais eram compostas de 15 questões sobre o trabalho dos professores-tutores, suas dificuldades, queixas, principais tarefas e percepções sobre o trabalho em EaD (anexo 02) e tiveram duração que variou de 30 a 60 minutos. No momento da realização da entrevista foi solicitado o consentimento livre e esclarecido dos participantes (anexo 01).

Dos 10 professores-tutores que participaram do estudo exploratório apenas quatro permaneceram como participantes no estudo final. Eles não foram submetidos novamente à entrevista, uma vez que esta não foi alterada.

Os dados das entrevistas foram transcritos, categorizados e quantificados, com o intuito de traçar os parâmetros para as observações, identificar as tarefas, levantar as principais queixas e dificuldades dos professores-tutores.

Na **segunda etapa proposta pelo MEG, decisões metodológicas**, optou-se pela realização de observações sistemáticas, contínuas e participativas da atividade. Definiu-se, também, que seriam observadas as tarefas realizadas no plantão de tutoria e elaborou-se uma lista de abreviaturas capazes de facilitar o registro de ações simultâneas. A escolha dessas tarefas deveu-se ao fato de ser no plantão que os professores-tutores, na maioria das vezes, concentram suas atividades de relacionamento com os alunos e com o pessoal administrativo, deixando para casa as atividades de correção das avaliações.

Os professores-tutores a serem observados foram sorteados e questionados se concordavam em participar das observações sistemáticas. Todos os professores-tutores consultados nesta etapa aceitaram participar das

observações. Nesta segunda etapa, também foram definidas as variáveis que seriam observadas.

Na **terceira etapa do MEG, a etapa de análise cognitiva**, foram realizadas 39 horas de **observações sistemáticas da atividade dos professores-tutores** (sendo 16 horas no estudo exploratório e 23 horas no estudo final).

As tarefas executadas e observadas no horário de plantão dos professores-tutores foram as seguintes:

1. Contatar os alunos;
2. Orientar o estudo (como estudar ou fazer);
3. Enviar atividades;
4. Estimular / motivar os alunos;
5. Responder dúvidas;
6. Corrigir atividades;
7. Verificar/corrigir/atualizar dados dos alunos;
8. Dar retorno (*feedback*) aos alunos;
9. Indicar leituras complementares;
10. Fazer relatórios das atividades;
11. Orientar no uso do computador;
12. Cobrar atividades;
13. Auxiliar na compreensão do conteúdo;
14. Fazer mediação aluno/instituição;
15. Resgatar alunos atrasados;
16. Colaborar na elaboração das avaliações;
17. Participar de reuniões com os supervisores.

Em virtude da impossibilidade da utilização de equipamentos de áudio e vídeo, por dificuldades técnicas e organizacionais, essas tarefas foram observadas a partir de um protocolo de observações, com abreviaturas predefinidas de algumas tarefas, programas e equipamentos utilizados (anexo 03).

Constavam no plano de observações sistemáticas as seguintes variáveis:

- Contatos com alunos por e-mail, telefone ou fax;

- Tipos de assuntos na comunicação com os alunos;
- Contatos com apoio administrativo por e-mail, telefone ou pessoal;
- Tipos de assuntos dos contatos com apoio administrativo;
- Registros no computador (contatos, notas, atualização de dados);
- Registros no papel (contatos, notas, atualização de dados);
- Correção de avaliações;
- Revisão e busca de informações;
- Deslocamentos (impressão de materiais, contatos com colegas, idas ao toalete, consumo de água e café);
- Movimentos compensatórios;
- Número de programas utilizados;
- Equipamentos utilizados;
- Estratégias de relacionamento com os alunos;
- Estratégias de motivação dos alunos;
- Interação com pessoal do suporte técnico;
- Falhas do sistema.

Os dados das observações sistemáticas foram quantificados, submetidos à análise estatística descritiva, e, na etapa de **formulação do modelo de trabalho**, subsidiaram a elaboração de gráficos, fluxos das tarefas e de crônicas da atividade.

Com base nos dados das observações sistemáticas também foi possível realizar **inferências sobre os processos e atividades cognitivas**, como, por exemplo, as estratégias operatórias desenvolvidas pelos professores-tutores, bem como situações críticas que exigiram a resolução de problemas.

Sobre a etapa de **realinhamento da coleta de dados**, pode-se dizer que o realinhamento mais significativo ocorreu após o estudo exploratório e a defesa da qualificação do projeto de pesquisa, que foi a eliminação da proposta de comparação entre a educação presencial e a educação a distância, mantendo o foco apenas sobre a EaD. Optou-se também por não se aplicar o Diagrama de Corlett e Manenica (1980), em função dos resultados obtidos no estudo

exploratório, que não se mostraram significativos sobre as queixas de dores físicas.

Após o redirecionamento do estudo, novos contatos foram estabelecidos junto ao CEAD/UnB e com os professores-tutores, para dar continuidade à pesquisa. Antes da retomada do estudo, apresentou-se à unidade de pedagogia do CEAD um relatório de atividades da pesquisa e as propostas para o estudo final. As propostas foram aceitas e a coleta de dados foi reiniciada com o apoio dos coordenadores do programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar, nível de especialização.

Ocorreu também um realinhamento na proposta de equipamentos a serem utilizados nas observações sistemáticas, buscou-se fazer um registro em vídeo, porém esse procedimento se mostrou inviável.

Outro procedimento que não estava previsto e que se mostrou útil após o tratamento das primeiras observações sistemáticas foi a solicitação de cópias dos e-mails enviados aos alunos para obter-se um registro do conteúdo dos diálogos entre os professores-tutores e os alunos. Durante as observações, a pesquisadora solicitava aos professores-tutores que enviassem para ela cópias dos e-mails trocados com os alunos, sendo garantido o sigilo da identidade dos professores-tutores e dos alunos envolvidos.

A última etapa prevista, a de **resultados da análise do trabalho**, consistiu na compilação de todos os resultados obtidos, que subsidiaram a elaboração desta tese. Uma vez concluídas as análises, foi produzida uma apresentação dos resultados aos professores-tutores, que permitiu a **validação dos resultados**, esta validação foi realizada por meio de uma entrevista coletiva com três professores-tutores, com duração de 1h 30min, na qual lhes foram apresentados os resultados obtidos, as considerações feitas e as sugestões de melhorias. Suas colocações foram gravadas em fita cassete e suas considerações foram posteriormente agrupadas ao conjunto final dos dados.

A figura 03 apresenta um quadro sinótico das etapas propostas pelo MEG/ACT (Marmaras e Pavard, 1999; Marmaras e Kontogiannis, 2001), os procedimentos e os instrumentos previstos e adotados no presente estudo:

Etapa	Procedimentos / técnicas	Instrumentos
Pré-análise: Principais tarefas, principais componentes do ST e do AST, levantamento de dificuldades.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abertas com pessoal administrativo, • Entrevistas semi-estruturadas com professores-tutores (15 questões – anexo 02); • Análise de documentos, • Observações globais da atividade dos professores-tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Termo de consentimento • Roteiro para entrevista • Gravador • Documentos do CEAD • Documentos do curso
Decisões metodológicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de tarefas e professores-tutores a serem observados. • Definição das variáveis a serem quantificadas. 	
Análise cognitiva: análise da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Observações sistemáticas, contínuas e participativas da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro contínuo das ações e verbalizações • Lista de abreviaturas
Formulação do modelo do trabalho: Tratamento dos dados.	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupamento e categorização das respostas mais freqüentes nas entrevistas; • Quantificação das variáveis observadas sistematicamente; • Análise das verbalizações; • Análise documental; • Inferências sobre os processos cognitivos solicitados no desempenho da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrições das entrevistas • Protocolo de observações • Registro das verbalizações • Textos dos e-mails
Formulação do modelo do trabalho: Realinhamento da coleta de dados.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguração da demanda; • Redefinição de variáveis a serem pesquisadas; • Redefinição de equipamentos e instrumentos a serem utilizados. 	
Resultados da análise do trabalho e Validação dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista coletiva com professores-tutores para apresentação dos resultados obtidos. 	

Figura 03 – Quadro sinótico de Etapas, procedimentos/técnicas e instrumentos metodológicos – MEG / ACT.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Transformar o trabalho é necessário para evitar desperdícios de energia e inteligência, para responder às exigências de qualidade, flexibilidade e redução de custos que nossa sociedade de competição econômica demanda.”
(Remy, em Guérin e cols., 2001)*

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos no estudo da atividade dos professores-tutores do programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar, nível de especialização, oferecido pelo Ministério do Esporte e suas parcerias.

A apresentação dos resultados será acompanhada da discussão dos mesmos, visando favorecer a compreensão das contribuições do estudo e sua relação com os elementos teóricos que subsidiaram este trabalho.

Primeiramente, serão apresentados o contexto do curso de especialização, sua origem e características; em seguida, as tarefas dos professores-tutores e demais elementos importantes para o delineamento do trabalho realizado por eles; finalizando-se o capítulo com uma discussão sobre a atividade dos professores-tutores e a relação professor-tutor/cursista.

4.1. Contexto e a organização do trabalho

O Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar - Especialização

O Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília – CEAD/UnB - apresentou uma proposta de Capacitação Continuada em Esporte Escolar (nível de especialização), visando atender a meta de capacitação de cerca de 11.000 (onze mil) profissionais da área que atuavam na implantação e consolidação do Programa junto às Escolas indicadas pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional – ME (CEAD, 2003).

O curso de capacitação a distância foi oferecido, gratuitamente, aos professores das escolas vinculadas ao programa Segundo Tempo. A seleção dos cursistas era realizada pelo Ministério do Esporte. Escolas de todas as regiões do país participaram do programa Segundo Tempo. A princípio, o curso deveria ser oferecido apenas aos professores e estagiários da área de Educação Física, que atuavam na rede pública de ensino, contemplada no Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte. Contudo, na prática, o curso foi oferecido também a professores de outras áreas, coordenadores e diretores das escolas.

As atividades de capacitação a distância foram iniciadas em 2004 e foram concluídas em 2007, neste período foram realizadas três ofertas do curso de capacitação. Para conduzir as atividades de capacitação, o CEAD/UnB disponibilizou uma equipe de profissionais formada por:

- uma comissão de especialistas em Educação Física,
- um coordenador geral (gestor de educação a distância do CEAD),
- um coordenador pedagógico,
- supervisores de módulo,
- autores/consultores de conteúdo,
- professores de educação física,
- tutores de conteúdo,
- tutores de monografia,
- orientadores de monografia,
- coordenadores locais, e
- assistentes administrativos (CEAD, 2003).

O CEAD definiu que a equipe de tutoria trabalharia com a média de 40 cursistas para cada tutor de conteúdo e passaria por treinamento específico, tanto para atuação na função de tutoria quanto nos conteúdos e metodologia da capacitação. Esse treinamento foi realizado no CEAD/UnB (CEAD, 2003). Foi observado que os tutores de conteúdo poderiam atuar em mais de uma turma.

Para exercer o cargo de tutor de conteúdo, o profissional deveria apresentar no mínimo, especialização completa em Educação Física ou áreas afins e ser

usuário de informática e de Internet. Excepcionalmente, poderia se trabalhar com tutores de conteúdo possuidores apenas de graduação nas mesmas áreas. A seleção dos tutores era realizada conjuntamente pela Faculdade de Educação Física da UnB e pelo CEAD (CEAD, 2003).

A tutoria funcionava em esquema de plantão no centro de tutoria do CEAD/UnB e os cursistas eram atendidos por e-mail, telefone, fax, correio tradicional e pelo ambiente virtual de ensino-aprendizagem (plataforma eProInfo, que foi utilizada apenas na primeira oferta do curso e não foi investigada, pois o estudo se concentrou na segunda e terceira ofertas). O atendimento nos plantões era semanal (plantões de duas horas, duas vezes por semana, para cada turma), havendo também uma carga horária para ser cumprida em casa (2 horas), além do comparecimento às reuniões presenciais administrativas e pedagógicas.

Cabe ressaltar que esse trabalho realizado fora do centro de tutoria não foi passível de observação, assim, a análise da atividade restringiu-se às tarefas realizadas no centro de tutoria, nos horários de plantão pré-determinados.

O fato dos professores-tutores levarem trabalho para casa significa que, entre a casa e o trabalho, os espaços se misturam, não sendo possível definir claramente os horários de trabalho e os horários de não-trabalho.

Clot (2006) explora esta idéia de separação ou não dos mundos vivenciados pelos sujeitos, ao abordar a função psicológica do trabalho. O autor defende a idéia de que as pessoas vivenciam uma pluralidade de mundos e a possibilidade da exploração de um mundo pelo outro caracteriza a plasticidade do sujeito, isto é, as múltiplas influências que os mundos vividos exercem uns sobre os outros permitem que a pessoa se modele e atue em cada situação.

Desta forma, Clot (2006) defende que talvez não seja mesmo possível distinguir o sujeito em seu trabalho e o sujeito em seu lazer, visto que a unicidade do sujeito não deixa de existir neste ou naquele contexto e que, ao trabalhar, os sujeitos estão vivenciando as influências de outras esferas da sua vida, cada sujeito de sua forma.

É importante, então, compreender as interconexões dos mundos experimentados pelos sujeitos, visando minimizar os impactos negativos do

trabalho nas outras esferas da vida e vice-versa, uma vez que desconsiderar as mútuas influências dos mundos vivenciados pelos sujeitos pode afetar o trabalho e a vida fora do trabalho, a produção e a saúde dos trabalhadores.

Para executar o trabalho, os professores-tutores usavam computadores Pentium 4, operando com o sistema Windows XP e com a plataforma eProInfo (utilizada apenas na primeira oferta do curso, na segunda e na terceira ofertas não se utilizou a plataforma, visto que não houve adesão por parte dos cursistas e dos próprios professores-tutores ao uso da plataforma). Cada professor-tutor utilizava, além do computador, a impressora laser compartilhada e um *headset* com um ramal à sua disposição para efetuar e receber ligações. O centro de tutoria possuía também um aparelho de fax, geralmente manuseado pela secretária.

O curso foi projetado para ser desenvolvido, principalmente com o uso do correio tradicional e do telefone, podendo recorrer também ao fax e ao correio eletrônico. Entretanto, ao longo do curso, os professores-tutores e demais membros da equipe administrativa e pedagógica perceberam que os contatos via e-mail eram mais eficientes e tornavam o processo mais ágil.

Os cursistas recebiam o material didático e as avaliações via correio tradicional, enviados pela secretaria do curso e os professores-tutores encaminhavam as avaliações também via e-mail. Ao final do curso, eram raros os casos de cursistas que utilizavam apenas o correio tradicional, o fax ou o telefone para realização dos contatos. A maioria aderiu ao uso do correio eletrônico, muito incentivado pelos professores-tutores.

4.2. O curso e o material didático

O curso foi dividido em seis módulos e os módulos divididos em unidades. Cada módulo tinha uma duração prevista de 8 semanas, sendo que havia uma relativa flexibilidade de se ampliar por uma ou duas semanas o prazo de cada módulo, de acordo com as necessidades apontadas pelos professores-tutores e o consentimento dos supervisores. Caso o cursista não conseguisse atingir os

critérios para aprovação ele poderia permanecer no curso, graças ao recurso da recuperação (CEAD, 2003).

Cada módulo possuía um livro-texto. Além do livro-texto, os cursistas recebiam também um *CD-ROM* do curso e os módulos didáticos eram disponibilizados no *site* do Ministério.

De uma maneira geral, cada módulo tinha aproximadamente dois tipos diferenciados de avaliações, o primeiro eram resenhas críticas de cada unidade do módulo e o segundo eram questões temáticas, também para cada unidade. Segundo uma carta de orientação ao cursista, enviada pela secretaria do curso, as resenhas críticas deveriam ter no mínimo 30 linhas e ser um documento que revelasse a análise dos pontos centrais de cada unidade, com observações e reflexões do cursista, com a citação de outras referências bibliográficas, pontuada com as considerações do cursista a respeito da relação do conteúdo teórico e sua prática.

As questões temáticas eram pré-definidas e orientavam o estudo dos módulos, elas exigiam dos cursistas as capacidades de analisar, elaborar, argumentar, dissertar, refletir, correlacionar, sintetizar, interpretar, expressar opinião pessoal, criticar e relacionar o conteúdo teórico com a prática. Cada questão exigia uma redação de no mínimo 30 linhas.

Nos módulos um e seis, havia outras atividades avaliativas que serão descritas juntamente com cada módulo. Apresentar-se-ão a seguir os módulos, com suas respectivas ementas e considerações acerca dos conteúdos e atividades específicas:

1. Módulo 1 – Esporte e Sociedade;

Ementa: O esporte, na conjuntura brasileira, como política social para todos. Conceitos de Esporte educacional, de desenvolvimento, participação e lazer e de rendimento. O direito da criança e do adolescente no esporte. Papel do esporte escolar, com ênfase ao potencial que ele representa, favorável à educação do indivíduo e à transformação social. Concepções de homem como produtor e consumidor do esporte. Corporeidade e constituição humana na cultura e educação, considerando a cultura dos professores de educação física e suas possibilidades concretas. A instituição esportiva e olímpica diante dos princípios funcionais da burocracia, sistema piramidal,

dinâmica esportiva e autoritarismo. Sociologia funcionalista versus sociologia crítica do esporte (CEAD, 2004).

Este módulo inicial do curso está dividido em três unidades. A unidade um propõe o estudo da organização das políticas sociais e seus impactos/efeitos no esporte, assim como, das reflexões acerca dos elementos do esporte como instituição para massas; das tensões da prática esportiva de cunho educacional com a de cunho de rendimento e dos princípios elementares no campo da luta de classe e direitos sociais no esporte (Sadi, Daolio, Brito, Azevedo, Suassuna e Sousa, 2004).

Na unidade dois é proposto o entendimento do esporte em uma abordagem socioantropológica, visando ressaltar sua dimensão de fenômeno cultural contemporâneo. Propõe-se também, o estudo da Educação Física considerando as contribuições das Ciências Humanas para sua compreensão e atuação. Essa abordagem visa possibilitar a compreensão do esporte como fenômeno sociocultural, ampliando o enfoque dominante, quase que exclusivamente biológico. Essas considerações são relacionadas ao processo de ensino dos esportes, apresentando que a prática do professor de Educação Física na escola não se resume apenas à transmissão de conteúdos educacionais; que as técnicas corporais não podem ser analisadas somente na perspectiva da eficiência biomecânica ou fisiológica; e que o esporte não pode se reduzir à execução de movimentos técnicos. O texto propõe a visão da Educação Física como uma prática humana, portanto cultural. A unidade propõe também uma análise do futebol brasileiro como um exemplo de uma análise socioantropológica (Sadi e cols, 2004).

A terceira unidade propõe vários questionamentos acerca da escolarização e o ensino da Educação física nas escolas (Sadi e cols, 2004).

Verifica-se que o módulo um propõe questionamentos e reflexões de natureza sociológica e antropológica associados aos temas da Educação física e da escolarização. São reflexões que convidam o cursista à construção de uma perspectiva diferenciada do enfoque biológico, considerado dominante.

O professor-tutor deve ter conhecimento e condições suficientes para orientar o cursista nas suas reflexões e na construção da perspectiva proposta e deve estar atualizado com relação às proposições teóricas sugeridas no módulo.

Neste primeiro módulo, além das resenhas críticas e das questões temáticas os cursistas respondiam também a uma avaliação de diagnose, que era um questionário sobre o cursista, suas características e hábitos, composto por uma parte que tratava de variáveis sócio-demográficas e culturais, uma parte sobre o contexto de trabalho do cursista e uma terceira parte, composta por questões acerca do curso e do processo de comunicação (anexo 04). Este questionário era enviado apenas no primeiro módulo e depois disso havia uma breve atualização destas informações quando os cursistas avançavam nos módulos e trocavam de professores-tutores. As informações deste questionário permitiam ao professor-tutor elaborar uma representação dos cursistas sob sua orientação.

Uma vez que as avaliações solicitavam do cursistas as capacidades de analisar, elaborar, argumentar, dissertar, refletir, correlacionar, sintetizar, interpretar, expressar opinião pessoal, criticar e relacionar o conteúdo teórico com a prática, os professores-tutores deveriam ser capazes de identificar a expressão dessas capacidades nas avaliações dos cursistas, logo, as mesmas capacidades eram exigidas dos professores-tutores.

2. Módulo 2 – Dimensões Pedagógicas do Esporte;

Ementa: As concepções e tendências da Educação Física escolar. Superação da pedagogia tradicional-tecnicista a partir de intervenção crítica e desenvolvimento de procedimentos metodológicos que possibilitem aprendizagens decorrentes de problemas gerados ao longo do processo organizacional dos jogos e esportes (CEAD, 2004).

Este segundo módulo também apresenta três unidades e aborda as propostas da pedagogia para o ensino dos esportes, solicita o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e de procedimentos metodológicos na prática de ensino (Sousa, Scaglia, Medeiros, Darido, 2004).

Na unidade um, propõe-se o estudo da Pedagogia do esporte, a reflexão sobre a prática docente e a responsabilidade do ensinar; o aprendizado do ensino de esportes por meio de brincadeiras e jogos e o conhecimento de algumas propostas metodológicas (Sousa e cols, 2004).

Na unidade dois, propõe-se o estudo da Didática do esporte, por meio da compreensão do papel da Didática na prática docente, bem como a importância do planejamento de trabalho, da escolha de conteúdos, objetivos, métodos de ensino e de sistemas de avaliação. O cursista é convidado a conhecer e refletir criticamente sobre as competências e a formação do professor de Educação Física e suas possibilidades de atuação como transformador da realidade. Outras reflexões também são propostas como: a ética no esporte e a diferença, desigualdade e inclusão no ambiente escolar e na prática da Educação Física (Sousa e cols, 2004).

Na unidade três, abordam-se as Concepções e tendências da Educação Física escolar, na qual enfocam-se as diversas abordagens da Educação Física escolar e de seus pressupostos pedagógicos, visando a construção de um posicionamento consciente para a atuação como profissional da área (Sousa e cols, 2004).

Em síntese, o módulo dois aborda as questões relacionadas ao ensino da Educação Física, considerando principalmente as propostas pedagógicas e a prática de ensino. O professor-tutor deve apresentar domínio de conteúdos teóricos sobre a prática pedagógica e a experiência na prática da educação física e na prática docente.

As avaliações solicitadas aos cursistas neste módulo eram resenhas críticas e questões temáticas de cada unidade.

3. Módulo 3 – Jogo, Corpo e Escola;

Ementa: Fundamentos do jogo. A essência lúdica do ser humano. Manifestações dos jogos. O jogo e a cultura. O jogo na educação. A construção da unidade corporal. Percepção e propriocepção corporal. Aspectos que influenciam na unidade somática. A ambiência do processo formativo escolar, a Educação Física e o esporte. Metodologias de ensino dos jogos. As perspectivas de

transformação do esporte na escola e na sociedade, levando-se em consideração as dimensões afetivas, cognitivas e motoras contextualizadas social, histórica e culturalmente (CEAD, 2004).

O terceiro módulo do curso é composto por quatro unidades e dedica-se a abordar propostas inovadoras para o ensino de esportes, transpondo concepções mais tecnicistas e avançando na direção de concepções mais humanistas e integradoras (Freire, Scaglia, Rangel, Brito e João, 2004).

Na unidade um, propõe-se o aprofundamento de conceitos gerais sobre aprendizagem e desenvolvimento, vinculando-os, sobretudo, ao jogo e ao esporte (Freire e cols, 2004).

Na unidade dois, propõe-se a compreensão de questões relacionadas ao corpo enquanto fenômeno, a estruturação de mecanismos de ação pessoal e profissional para abordar o corpo e o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para estimulação da consciência corporal (Freire e cols, 2004).

A unidade três propõe a compreensão do fenômeno jogo, o estabelecimento de relações entre a teoria do jogo e as experiências dos cursistas como professores de Educação Física e sua prática educativa (Freire e cols, 2004).

Na unidade quatro, propõe-se a compreensão do processo histórico do jogo na educação; a diferenciação entre jogo-livre, jogo funcional e jogo educacional; a diferenciação entre jogo-brincadeira e jogo-esporte; a compreensão do jogo como conteúdo e metodologia de ensino e o entendimento das manifestações de jogo nas suas dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais (Freire e cols, 2004).

O módulo três busca o aprofundamento da reflexão de conceitos importantes para o trabalho com esporte escolar que são os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, o conceito de corpo enquanto fenômeno e as reflexões acerca do uso do jogo como conteúdo e metodologia de ensino.

Para atender aos possíveis questionamentos dos cursistas o professor-tutor deve dominar os conceitos teóricos abordados e ainda ter uma experiência prática e teórica do uso do jogo como conteúdo e metodologia de ensino.

O módulo foi avaliado por meio de resenhas críticas e questões temáticas.

4. Módulo 4 – Manifestações dos Jogos e Esportes;

Ementa: Analisar e discutir os métodos de ensino que contemplem a aprendizagem, lógica e a dinâmica interna dos jogos. Apresentar as diversas manifestações dos esportes, coletivos e individuais. Discutir e compreender a transferência das competências e habilidades de jogar, a partir das semelhanças organizacionais e das exigências desencadeadas nas ações de ataque, defesa e superações individuais. Analisar metodologias que proporcionem a inclusão dos alunos e a possibilidade de aprender a partir dos problemas e das necessidades da prática esportiva (CEAD, 2004).

Este quarto módulo do curso é composto por quatro unidades e aborda as relações entre o jogo e questões sociais, como a inclusão de pessoas com capacidades e aptidões diferenciadas, pessoas consideradas inaptas nos contextos esportivos mais tradicionais. Os autores do módulo defendem que é no convívio com a diversidade que se viabiliza o acesso à universalidade (Escobar, Carmo, Melo e Paes, 2005).

Estes temas são enfocados na unidade um, Jogo e Esporte na Cultura Corporal, que enfoca o conceito de cultura corporal e suas relações com as propostas do Programa Segundo Tempo; e na unidade dois, Jogo, Esporte e Inclusão Social, que aborda temáticas que não são correntemente tratadas no âmbito da educação física, porque só se manifestam quando o esporte é olhado, além de movimentos especializados, como uma construção histórica que faz parte do acervo da cultura corporal da humanidade. Esta unidade também oferece orientações teórico-metodológicas para o ensino (Escobar e cols, 2005).

O módulo de estudo traz também outras duas unidades temáticas. A unidade três, intitulada Esporte e Arte, que tem como objetivo suscitar o valor da arte para o esporte, incitando a inserção da produção artística como objeto de mediação para as aprendizagens, estimulando a busca de uma estética e poética presentes na cultura local, nos personagens que participam das atividades escolares.

Na unidade quatro, a temática é o basquete, um passo mais diretamente relacionado com os conteúdos consagrados nas aulas de Educação Física que, a partir desse módulo, são explorados seguindo abordagens de ensino referenciadas no lúdico – aprender jogando representa a base pedagógica para o ensino dos conteúdos esportivos (Escobar e cols, 2005). Os autores (Escobar e cols, 2005) esperam que o estudo do módulo permita a ampliação do que eles chamam de competência crítico-reflexiva.

É um módulo que traz conteúdos pouco comuns para a área de educação física como o uso da arte, conteúdos muito discutidos na atualidade, como a inclusão social e conteúdos mais comuns da área como o ensino do basquete. O professor-tutor deve ser capaz de discutir as propostas com embasamento teórico adequado e deve ter experiência prática, principalmente no que se refere ao conteúdo clássico abordado – o basquete.

As atividades de avaliação foram resenhas críticas e questões temáticas.

5. Módulo 5 – Manifestações dos Esportes;

Ementa: Apresentar as diversas manifestações de esporte, coletivas e individuais. Proporcionar discussões que possibilitem a compreensão da transferência das competências e habilidades do jogar, a partir das semelhanças organizacionais e das exigências desencadeadas nas ações de ataque, defesa e superações individuais, ao longo do processo de aprendizagem dos esportes. Demonstrar metodologias de ensino que proporcionem a inclusão de todos os alunos e a possibilidade de aprender a partir dos problemas e das necessidades encontradas em “o que fazer”, “como fazer”, “por que fazer” e “quando fazer”, durante a prática esportiva (CEAD, 2004).

O quinto módulo do curso está dividido em cinco unidades e aborda as diversas manifestações de esporte, coletivas e individuais. Na unidade um, o cursista tem a oportunidade de conhecer o processo de ensino–aprendizagem–treinamento e uma série de atividades que, mais do que receitas prontas, são sugestões que podem e devem ser adaptadas e modificadas para cada realidade, tendo sempre em vista a conscientização e a contextualização do indivíduo na sua

relação com o ambiente social (Greco, Benda, Goyaz, Matthiasen, Sousa, Silva e Cavalcante, 2005).

A unidade dois apresenta uma nova concepção do ensino da Ginástica, na qual o prazer e o lúdico, a memória do circo e da cultura popular são os ingredientes principais, superando a competitividade exacerbada e a busca pelo pódio (Greco e cols, 2005).

A unidade três propõe uma reflexão sobre o espaço que o Atletismo ocupou na formação e na prática profissional do cursista. Essa unidade tenta mostrar que o Atletismo, para ser ensinado, não prescinde de pistas sociais, mas de criatividade e de conhecimento sobre a modalidade (Greco e cols, 2005).

Na unidade quatro, são abordadas as possibilidades de êxito nos esportes por meio de uma análise ecológica das tarefas motoras e a possibilidade que os alunos têm de desenvolver formas de executar movimentos esportivos que geram respostas em jogos diferentes dos modelos estáticos e únicos que professores e técnicos ensinam (Greco e cols, 2005).

A unidade cinco apresenta uma proposta para potencializar a capacidade de jogo do handebol por meio da compreensão do jogo, de uma seqüência de jogos que oportunizem o desenvolvimento da inteligência tática. A capacidade técnica é trabalhada não com vistas à correção do gesto ou do modelo ideal, mas orientada na sua lógica de aplicação (Greco e cols, 2005).

Em todas as unidades, porém, a tônica é demonstrar metodologias de ensino que proporcionem a inclusão de todos os alunos e a possibilidade de aprender a partir dos problemas e das necessidades encontradas em “o que fazer”, “como fazer”, “por que fazer” e “quando fazer”, durante a prática esportiva (Greco e cols, 2005).

Este módulo propõe um aprendizado crítico de algumas estratégias e táticas de ensino e de trabalho com diferentes tipos de esportes, propõe o enfoque lúdico e convida o cursista a refletir sobre a inclusão social em sua prática como docente. O professor-tutor deve ter experiências com os múltiplos esportes abordados, ou pelo menos, conhecimento teórico das modalidades citadas

(Ginástica, Atletismo e Handebol) para ter condições de assessorar os cursistas em suas reflexões.

As atividades avaliativas deste módulo eram resenhas críticas e questões temáticas.

6. Módulo 6 – Elementos de Pesquisa;

Ementa: Aspectos gerais de um esboço para redação. Idéias principais encadeadas na lógica de um texto narrativo. Estímulo à criatividade e desembaraço para a escrita sobre as experiências produzidas no esporte escolar. Orientações gerais sobre a procuração de artigo científico. Paradigmas do positivismo, fenomenologia e marxismo. Ciência versus ideologia: método, procedimento, coleta de dados, hipótese, problema. Recursos, objetivos e subjetivos do pesquisador. Resumo, resenha, entrevista e ficha de pesquisa. Organização, título, subtítulo, estrutura, lógica textual e revisão literária. Pré-projeto de pesquisa. Referências bibliográficas (CEAD, 2004).

O sexto módulo do curso aborda os elementos da pesquisa acadêmica, visando aproveitar a vivência que o cursista já possui e transformá-la em uma experiência de pesquisa. O desafio é fazer o cursista lidar com a sua prática tendo por base uma visão de pesquisador, levando-o a transformar sua prática em um objeto de pesquisa científica, de forma que ele possa atuar como um profissional. Para tal, o módulo apresenta o que é uma pesquisa científica e quais são os seus elementos constitutivos para que sejam aplicados adequadamente. O cursista é convidado a transitar entre dois mundos: o da prática profissional e o da prática acadêmica de pesquisa. Os autores destacam a necessidade do cursista desenvolver uma atitude de pesquisador para ter êxito nesta etapa e na sua vida profissional (Kipnis e David, 2005).

Este módulo exige do professor-tutor experiência e conhecimento sobre a pesquisa acadêmica, conseqüentemente, sobre metodologia científica e sua aplicação adequada.

Neste módulo não eram solicitadas resenhas críticas, mas eram desenvolvidas algumas questões temáticas, análises de monografias e a própria realização de uma monografia. O professor-tutor orientava os cursistas no

desenvolvimento de certas atividades do módulo 6 e em alguns elementos do projeto da monografia e outro professor, credenciado pelo CEAD/UnB, orientava a elaboração da monografia no estado em que o cursista vivia e trabalhava.

O módulo propõe a articulação das esferas profissional e acadêmica, no exercício da realização de uma pesquisa e da elaboração de uma monografia. Esta proposta exige do cursista um avanço significativo em suas habilidades de leitura, síntese, elaboração e redação, visto que a prática da pesquisa acadêmica é uma atividade densa, repleta de normas e regras, que impõe ao pesquisador em formação o desafio do desenvolvimento autônomo desta atividade.

O conhecimento das propostas de cada módulo permite uma primeira avaliação da importância do papel do professor-tutor no curso analisado. Os módulos propõem o uso de conceitos, teorias e perspectivas que se acredita não serem integrantes da realidade dos cursistas. A proposta do curso é exatamente a de propiciar ao cursista a condição de rever, atualizar e reestruturar sua prática profissional como professor de educação física nas escolas.

O trabalho do professor de educação física na perspectiva atual, agrega as propostas de inclusão social nas escolas, o uso do jogo, do lúdico e da arte como conteúdo e metodologia de trabalho, exige que os professores-tutores estejam atualizados nestes assuntos, pelo menos na dimensão teórica, visto que muitos podem não ter tido a oportunidade de lidar com esses temas em suas próprias práticas docentes, mas mesmo assim deverão auxiliar seus cursistas a inserirem essas novas perspectivas em suas práticas profissionais.

Nesse cenário, além do domínio dos conhecimentos e conteúdos teóricos e práticos a respeito dos temas abordados, todo o trabalho dos professores-tutores é mediado pelos artefatos informatizados, pelas NTICs, acrescentando a necessidade de dominar as ferramentas para viabilizar a execução do trabalho de orientação e acompanhamento dos cursistas.

No presente estudo foi possível investigar professores-tutores atuando nos módulos 2, 3, 4, 5 e 6.

Aprofundando o conhecimento acerca da atividade desenvolvida pelos professores-tutores, o próximo tópico apresentará as tarefas para o acompanhamento dos módulos didáticos, principal foco da atividade dos professores-tutores segundo a perspectiva da instituição.

4.3. As tarefas dos professores-tutores

Para compreender o trabalho desenvolvido pelos professores-tutores no curso estudado é necessário conhecer suas tarefas e suas percepções acerca de suas tarefas.

A prescrição das tarefas foi obtida por meio de análise documental, (projeto do curso de capacitação – CEAD, 2003) e as percepções dos professores-tutores foram levantadas por meio das entrevistas semi-estruturadas.

Segundo os documentos do CEAD/UnB os professores-tutores desempenhavam o cargo de *tutor de conteúdo* (CEAD, 2003, p. 4):

Pessoa que atua diretamente com o cursista, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades, tirando suas dúvidas sobre conteúdos e questões administrativas, fazendo a correção das avaliações, o registro de notas e resultados e informando à coordenação pedagógica quaisquer problemas e eventualidades. É a pessoa responsável, também, por manter o aluno motivado e estimulado durante todo o processo de construção de seu conhecimento (CEAD, 2003, p. 4).

A formação esperada destes profissionais era graduação ou pós-graduação em Educação Física ou áreas afins, associada ao uso da informática e da Internet (CEAD, 2003).

Segundo Guérin e cols. (2001), a tarefa consiste naquilo que a empresa prescreve ao trabalhador, é um resultado antecipado pela empresa, fixado dentro de condições determinadas. A tarefa relaciona-se, pois, ao trabalho prescrito. Quando questionados a respeito de seu trabalho, os trabalhadores, geralmente, remetem-se às suas tarefas, ou seja, àquilo que é esperado que eles façam.

A literatura (Machado e Machado, 2004; Gonzalez, 2005; Belloni, 2006) apresenta como tarefas comuns dos tutores em EaD:

1. responder às dúvidas dos alunos com relação ao conteúdo do curso;
2. auxiliar na compreensão, na discussão dos materiais dos cursos e na organização de trabalhos;
3. estimular os alunos a participar efetivamente das propostas do curso;
4. supervisionar atividades, exercícios e execução de avaliações;
5. avaliar os trabalhos dos alunos;
6. atualizar as informações sobre o progresso dos estudantes;
7. responder questões a respeito da instituição e do curso;
8. fornecer informações por fax, telefone e e-mail;
9. fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais do curso; e
10. mediar as relações entre a instituição e o cursista.

O curso de capacitação, objeto do presente estudo, formalizou cinco tarefas para os *tutores de conteúdo*. Entretanto a literatura aponta 10 tarefas como mais comuns aos tutores nos cursos a distância. Apesar de a literatura apontar um número maior de tarefas do que a prescrição do curso analisado observa-se que estas estão contempladas nas tarefas citadas na prescrição. Todavia, na percepção dos professores-tutores foram identificadas 17 tarefas, que envolvem tanto aquelas definidas pela organização quanto as propostas pela literatura, e em alguns casos, a subdivisão das tarefas prescritas e/ou o acréscimo de tarefas que a prescrição não considerava.

As 17 tarefas, a frequência com que foram citadas e seu valor em porcentagem são apresentados na tabela 01.

Tabela 01: Tarefas citadas pelos professores-tutores.

Tarefas citadas pelos professores-tutores	Freqüência absoluta	Porcentagem
1. Contatar os cursistas	14	63,6%
2. Orientar o estudo (como estudar ou fazer)	12	54,5%
3. Enviar atividades	12	54,5%
4. Estimular / motivar os cursistas	12	54,5%
5. Responder dúvidas	10	45,4%
6. Corrigir atividades	8	36,3%
7. Verificar/corrigir/atualizar dados dos cursistas	7	31,8%
8. Dar retorno (<i>feedback</i>) aos cursistas	5	22,7%
9. Indicar leituras complementares	4	18,1%
10. Fazer relatórios das atividades	2	18,1%
11. Orientar no uso do computador	2	9,0%
12. Cobrar atividades	2	9,0%
13. Auxiliar a compreensão do conteúdo	2	9,0%
14. Fazer mediação cursista/instituição	2	9,0%
15. Resgatar cursistas atrasados	2	9,0%
16. Colaborar na elaboração das avaliações	2	9,0%
17. Participar de reuniões com os supervisores	1	4,5%

As tarefas citadas com maior freqüência foram: contatar os cursistas (63,6%), orientar o estudo (como estudar ou como fazer as atividades, 54,5%), enviar atividades (54,5%), estimular/motivar os cursistas (54,5%) e responder dúvidas (45,4%). Ressalta-se que o fato das tarefas terem sido citadas com maior freqüência indica que estas são mais presentes nas representações dos professores-tutores, contudo, não necessariamente são as mais importantes. O grau de importância da tarefa vai depender da situação em que ela está inserida. A tarefa “orientar no uso do computador”, por exemplo, teve uma freqüência baixa, porém, ao se considerar a necessidade de agilidade e eficiência nos contatos com os cursistas, esta tarefa pode assumir uma relevância significativa.

A tarefa “contatar os cursistas”, foi citada com maior freqüência, representando 63,6% (14 em 22) dos professores-tutores e é uma tarefa que necessariamente agrega outras tarefas, visto que o professor-tutor contata os cursistas com alguma intenção como: orientar o estudo, enviar atividades, estimular/motivar os cursistas, responder dúvidas, dar retorno aos cursistas, indicar leituras complementares, cobrar atividades, auxiliar a compreensão do conteúdo ou resgatar cursistas atrasados.

Entre as 17 tarefas citadas pelos professores-tutores podem ser identificadas as 10 tarefas para tutoria em EaD propostas pela literatura, contudo, observa-se que das tarefas citadas pelos professores-tutores, pode-se dizer que algumas não são comumente citadas na literatura, entre elas:

1. a indicação de leituras complementares,
2. a elaboração de relatórios das atividades,
3. a colaboração na elaboração das avaliações,
4. a participação em reuniões com supervisores,
5. o resgate de cursistas atrasados.

Essas tarefas estão bastante ligadas à natureza do curso, por ser um curso de pós-graduação, exige a indicação de leituras complementares e a indicação de pesquisa em diversas fontes bibliográficas, que também são consideradas pelos entrevistados como leituras complementares; por ser patrocinado por um órgão público, são exigidos relatórios de todas as atividades realizadas, bem como é exigida a tentativa persistente de resgate dos cursistas atrasados, buscando evitar a evasão, visto que neste caso, a evasão pode ser interpretada como um fracasso do programa fomentado pelo dinheiro público.

Por ser um curso pioneiro, verifica-se a participação dos professores-tutores na elaboração das atividades/avaliações e em reuniões com os supervisores, visando aprimorar o curso, no sentido de reajustar a proposta e corrigir possíveis falhas. Os professores-tutores relataram que a participação na elaboração das avaliações permite uma melhor compreensão e condução das mesmas, a possibilidade de intervir no que será proposto ao cursista, facilita posteriormente, a

realização da atividade, a orientação e a interação com o cursista, visto que ao participar da elaboração da avaliação, o professor-tutor tem mais clareza do que a avaliação visa atingir.

Os professores-tutores afirmaram que para o desempenho das tarefas, as NTICs (computador, internet, softwares) são ferramentas indispensáveis. Eles as utilizavam em todas as atividades, senão completamente, parcialmente, como por exemplo, na preparação dos dados ou no registro de dados. O uso das NTICs era comum no contato com os cursistas por e-mail, no envio e na orientação das avaliações, nos esclarecimentos e incentivos, na correção das avaliações, na orientação para busca de outras fontes de estudo, na organização dos dados, no controle das atividades realizadas, enfim, em todas as tarefas dos tutores.

Era comum os professores-tutores alternarem o uso das NTICs com o de documentos impressos, como será demonstrado adiante nos resultados referentes às crônicas da atividade. A maioria dos participantes (18) relatou que prefere imprimir os trabalhos e fazer as leituras e correções fora do computador e depois transferir os comentários para os cursistas por meio de e-mails ou das comunicações por telefone. Segundo os próprios professores-tutores, esta é uma estratégia que contribui para a sua saúde, eles sentem um desgaste visual menor ao optarem por fazer as correções dos trabalhos no papel. Ao realizarem esta estratégia eles procedem a uma variação postural, deslocamentos e a variação do foco de atenção visual, pois mudam a atenção da tela do computador para o papel.

Considerando a importância do uso das TICs no trabalho dos professores-tutores, é interessante ressaltar que dos 22 entrevistados, 11 (50 %) relataram ter alguma dificuldade em lidar com as TICs. Entre as dificuldades apresentadas estão:

- lidar com as diversas variedades das ferramentas (possibilidades e atualizações),
- utilizar o programa *Excel*,
- utilizar o programa *Power Point*,
- utilizar alguns *links* na Internet,

- utilizar a plataforma eProInfo e
- saber o tempo saudável de uso do computador.

Apesar da metade dos participantes (11) afirmar que não tem dificuldades em lidar com o computador, a maioria (18) afirma ser necessária uma formação direcionada para o uso das TICs no desempenho do trabalho. Eles afirmam ser necessária uma formação para:

- utilizar a plataforma eProInfo,
- lidar com a variedade de ferramentas (diversas possibilidades e atualizações dos programas),
- trabalhar com EaD,
- ensinar os cursistas a lidar melhor com o computador.

Observando-se as tarefas e os relatos dos professores-tutores, nota-se a necessidade do uso continuado das TICs em praticamente todas as tarefas realizadas. São solicitados conhecimentos, habilidades e experiência no uso da Internet (para pesquisas e comunicação via correio eletrônico), de softwares como o *Word, Excel e Power Point* e no armazenamento de dados no computador.

Ao abordarem a questão da formação direcionada para a tutoria, dos 18 participantes que afirmaram a necessidade de uma formação direcionada ao uso do computador, 12 consideraram fundamental uma formação para lidar com a EaD, a forma de relacionamento via computador e as ferramentas que podem facilitar o trabalho do professor-tutor. Cabe destacar que, segundo as propostas da instituição promotora do curso, um dos pré-requisitos para atuação na tutoria, é o domínio das ferramentas e que ainda houve uma formação para a atuação na tutoria. Questiona-se se a formação foi suficiente e adequada, se abordou os tópicos de necessidades dos futuros *tutores de conteúdo*, visto que metade dos professores-tutores afirmou ter dificuldades para lidar com as ferramentas e a outra metade que a formação havia sido adequada para o trabalho.

Belloni (2006) aponta que, na atualidade, a formação inicial que os professores, de uma maneira geral, recebem, deve prepará-los para lidar com as

inovações tecnológicas e suas conseqüências pedagógicas, contudo, o relato dos próprios professores-tutores revela que apenas isso não é suficiente.

Compilando os resultados obtidos a respeito das tarefas prescritas e percebidas pelos professores-tutores é possível estabelecer uma relação entre essas proposições. A interpretação que os professores-tutores têm das suas tarefas, revela a relação entre a prescrição formal e as suas concepções. Essas relações são apresentadas na figura 04.

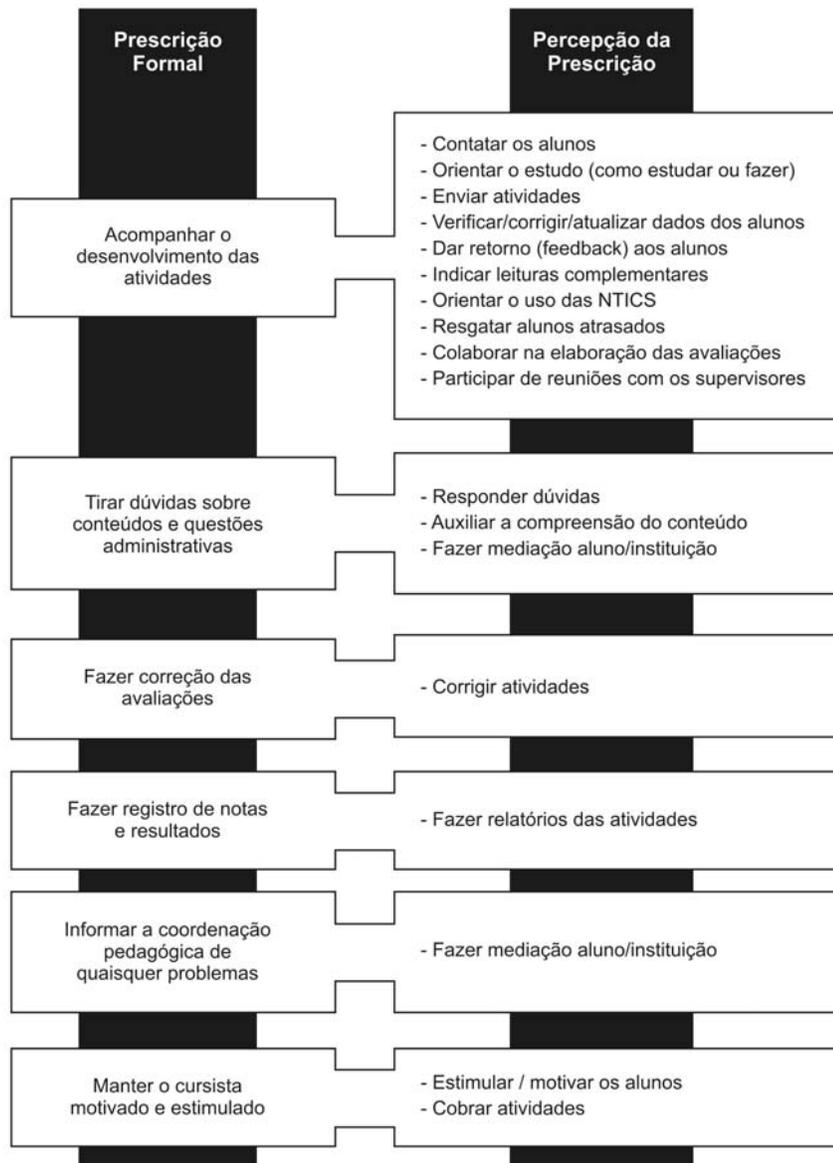


Figura 04: Relação entre prescrição formal e percepção da prescrição.

A figura 04 revela que das 17 tarefas citadas pelos professores-tutores, 10 podem ser categorizadas como componentes da tarefa de acompanhar o desenvolvimento das atividades do cursista. As demais tarefas percebidas pelo professores-tutores se relacionam com as outras tarefas prescritas: tirar dúvidas, fazer correções, fazer registros, informar a coordenação pedagógica, manter o cursista motivado.

Ao realizar o agrupamento das tarefas prescritas e percebidas constata-se que a principal tarefa dos professores-tutores é o acompanhamento do desenvolvimento das atividades dos cursistas, visto que as demais tarefas previstas podem ser consideradas, como detalhamento do que seria o acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Partindo desta análise, um novo agrupamento foi realizado, considerando-se como tarefa central dos professores-tutores, o acompanhamento das atividades dos cursistas. Contudo, este agrupamento não simboliza uma simplificação das ações, e sim uma distribuição mais detalhada da tarefa central do trabalho do professor-tutor. Ao se traduzir esta categoria de análise (tarefa central), depreendem-se cinco subcategorias, denominadas de subtarefas. A figura 05 apresenta este novo agrupamento.

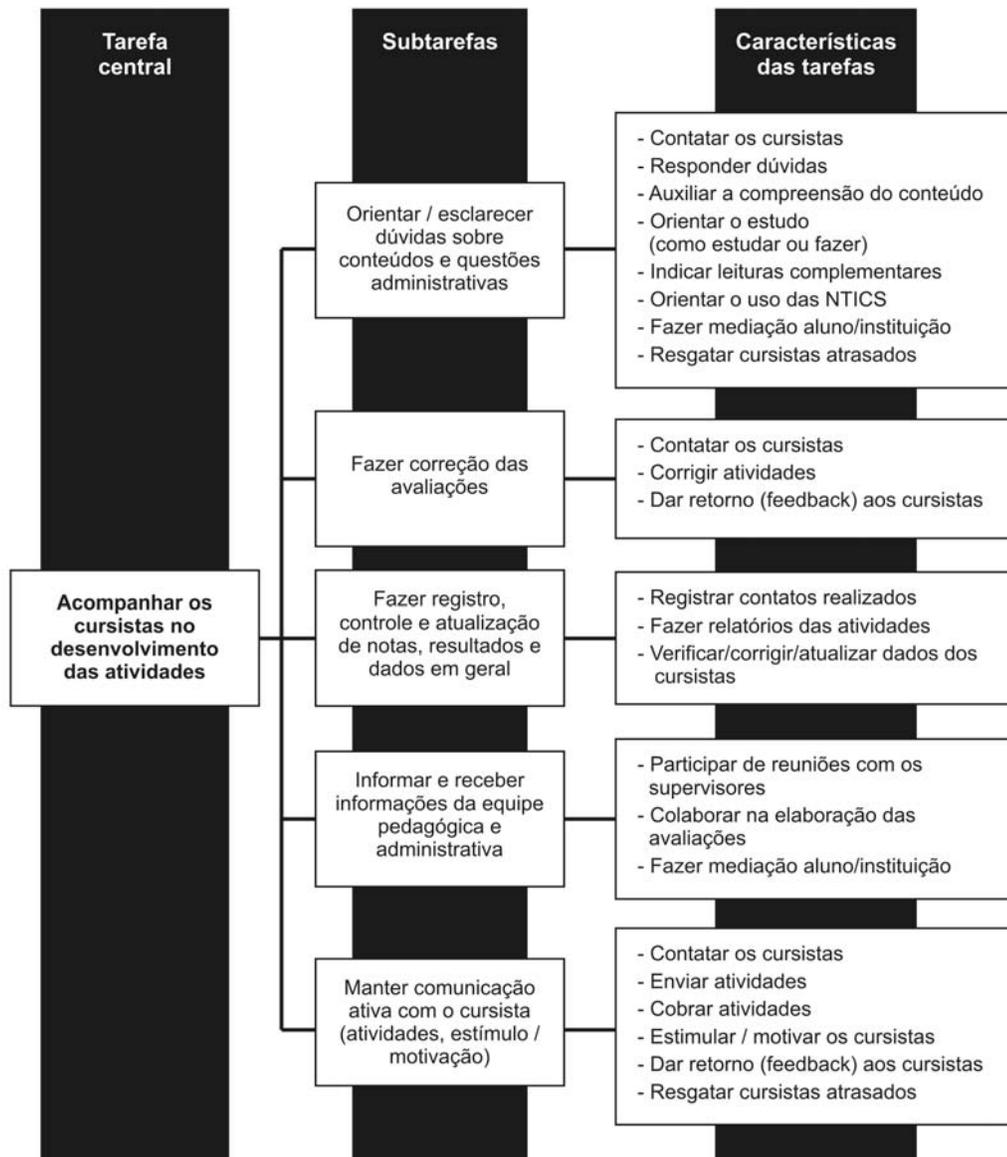


Figura 05: Categorias de tarefas dos professores-tutores, de acordo com a prescrição/percepção.

Com base nos resultados apresentados até aqui, é possível responder à segunda questão de estudo: “Quais as exigências das tarefas de tutoria?”

Contudo, é necessária uma análise mais aprofundada da tarefa de “acompanhar os cursistas no desenvolvimento das atividades”, visto que ela é o centro organizador das demais ações dos professores-tutores. A análise das

prescrições associada à análise das percepções dos professores-tutores permitiu constatar que a tarefa de “acompanhar os cursistas no desenvolvimento das atividades” desencadeia uma série de ações que apresentam uma exigência de regulação, entretanto a tarefa tem um caráter prescritivo e para verificar se de fato o trabalho do tutor é um trabalho de regulação, faz-se necessário um segundo nível de análise, caracterizado pela análise da atividade, pela análise do trabalho real.

O trabalho real é a maneira como os resultados são de fato obtidos e os meios utilizados para tal. A atividade de trabalho é a adaptação daquilo que é proposto à situação real (Guérin e cols, 2001). O trabalho real se situa entre as exigências da empresa e do trabalho e a vocação do homem de responder, pelo trabalho, a essas solicitações que são realizadas (Hubault e Bourgeois, 2004).

A análise conduzida neste estudo, apoiada no trabalho real dos professores-tutores, permite mostrar a frequência e a forma como ocorrem essas atividades no cotidiano destes profissionais, revelando a natureza do trabalho realizado, as possíveis dificuldades e estratégias desenvolvidas para ser professor-tutor.

Com o intuito de compreender o trabalho realizado pelo professor-tutor no centro de tutoria, procedeu-se a um total de 50 horas de observações (sendo 11 horas de observações globais e 39 de observações sistemáticas), além das entrevistas semi-estruturadas, da análise de documentos e da participação em reuniões com um dos supervisores dos módulos.

As observações foram realizadas em dias e horários distintos, com professores-tutores distintos, buscando abarcar a variabilidade da situação e dos períodos de desempenho do trabalho, diferentes momentos do curso e dos módulos.

Conforme a análise das tarefas permitiu depreender que acompanhar o desenvolvimento das atividades dos cursistas é uma tarefa bastante expressiva no trabalho dos professores-tutores (figura 05), o aprofundamento do estudo da atividade revelou como esta e outras tarefas são desempenhadas, quais são as características do trabalho dos professores-tutores e suas solicitações.

O próximo tópico revelará as características da atividade de tutoria que é o acompanhamento do desenvolvimento dos módulos didáticos.

4.4. A atividade de tutoria: o acompanhamento dos módulos didáticos, a regulação e a natureza da atividade

O detalhamento das ações da atividade de tutoria permitiu desvelar as características dessa atividade. Para tal, serão descritas passo-a-passo as ações realizadas pelos professores-tutores.

Para acompanhar o desenvolvimento das atividades dos cursistas relacionadas aos módulos didáticos, era inicialmente necessária a participação nas reuniões de orientação pedagógica e dos treinamentos ministrados pelo CEAD/UnB.

Uma vez integrado à equipe, o professor-tutor recebia a(s) turma(s) com a(s) qual(is) desenvolveria a atividade de tutoria. Para desempenhar a atividade de tutoria foi identificada, por meio das observações sistemáticas, a execução de 11 etapas e 3 ações transversais, como pode ser visualizado na figura 06:

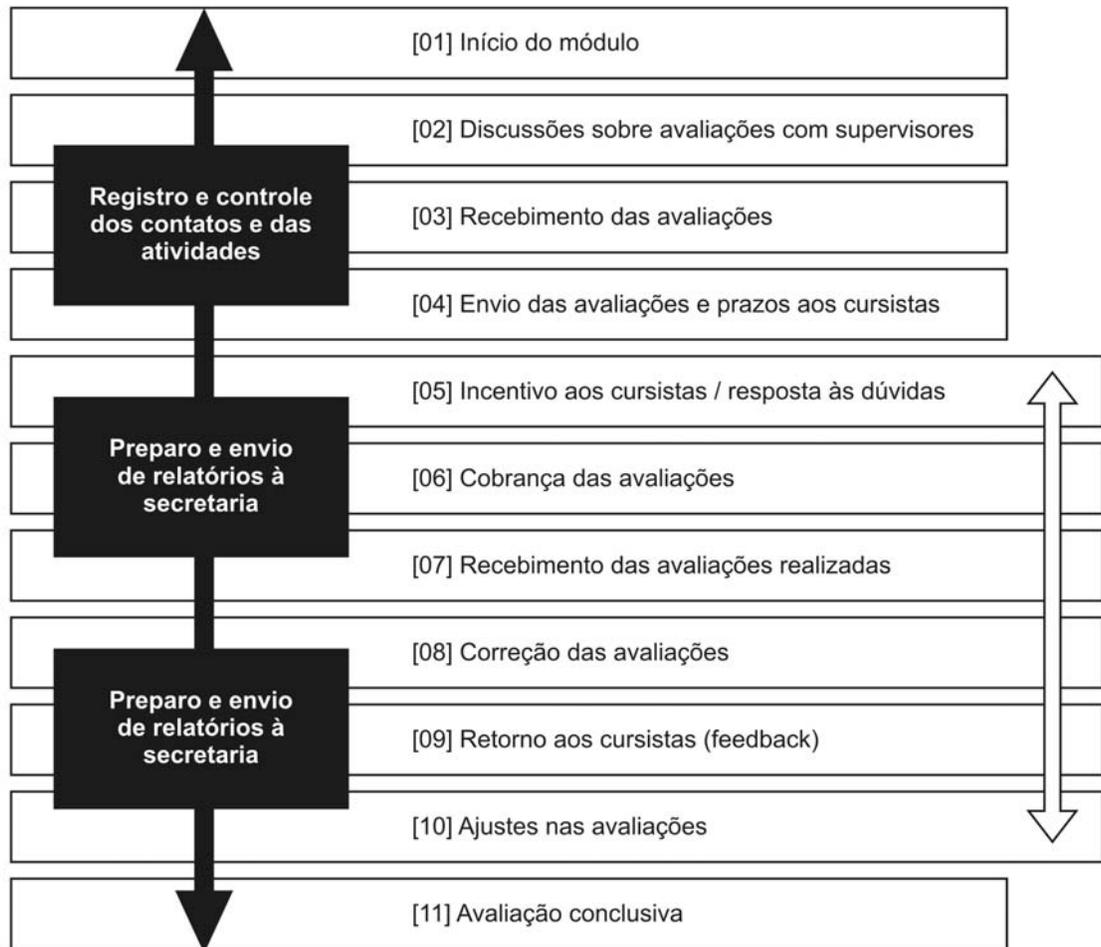


Figura 06: Fluxo de condução dos módulos didáticos.

1. Início do módulo: no início de cada módulo, os professores-tutores recebiam da secretaria uma lista de cursistas, com seus respectivos contatos (nome completo do cursista, e-mail, telefone do trabalho, telefone residencial e telefone celular, endereço residencial e/ou endereço do trabalho).

Ao receber esta lista, o professor-tutor iniciava a tarefa central de acompanhar os cursistas no desenvolvimento das atividades. Para isso, era necessário iniciar também a subtarefa de manter comunicação ativa com os cursistas, entrando em contato com eles via telefone, via e-mail e via correio tradicional, enviando cartas de apresentação padronizadas pelo CEAD/UnB, com informações sobre seus horários de plantão, e-mail e telefones para contato, e

instruções sobre como entrar em contato com a secretaria do curso. É nesse ponto que se inicia a execução da atividade de tutoria.

Nessa primeira etapa da condução dos módulos, observam-se as subtarefas de manter comunicação ativa com os cursistas, orientar e esclarecer dúvidas, fazer registros e atualizações de dados e informar e receber informações da equipe administrativa e pedagógica.

A atividade do professor-tutor neste momento do módulo revela alguns constrangimentos importantes que podem comprometer o desempenho e devem ser comentados. Os professores-tutores se queixavam e foi possível identificar erros nas listas fornecidas pela secretaria do curso e pelo Ministério, órgão que selecionava os cursistas.

As prováveis origens dos erros podiam ser atribuídas, primeiramente, aos próprios cursistas, que preenchiam incorretamente seus dados no momento de suas inscrições; uma segunda possibilidade era que o erro poderia acontecer no momento da digitação dessas informações; e uma terceira possibilidade era que muitas vezes os cursistas não atualizavam seus dados junto à secretaria.

Caso os dados de identificação dos cursistas estivessem corretos, iniciava-se a atividade de tutoria, caracterizada pelo primeiro contato com os cursistas; caso contrário, o professor-tutor começava uma busca, visando a correção dos dados dos cursistas para efetivamente dar início à sua atividade. Os recursos utilizados pelo professor-tutor nesta busca incluíam: consultar a escola na qual o cursista a distância era professor e tentar com outras pessoas do mesmo estado ou cidade. Caso não fosse possível conseguir as referências corretas do cursista, era necessário proceder a exclusão daquele cursista. Quando os telefones estavam corretos, essa busca era facilitada, porém, quando os telefones estavam incorretos era mais complicado “descobrir” os contatos dos cursistas.

As falhas nas listas de contato podem ser consideradas como uma primeira dificuldade que os professores-tutores enfrentavam no desempenho de sua atividade e essa situação podia se repetir de um módulo para o outro, pois os professores-tutores não permaneciam, necessariamente, com a mesma turma durante o curso inteiro.

Destaca-se que, já neste primeiro momento, as ações do professor-tutor revelam um processo de regulação na atividade de tutoria, considerando que os professores-tutores precisavam dedicar tempo e atenção a uma tarefa que não estava prevista pela organização do trabalho, que era a tarefa de corrigir e vasculhar os contatos corretos dos cursistas, sem a qual se inviabilizaria a possibilidade de estruturar a atividade, que tem como ponto central a relação professor-tutor/cursista.

A subtarefa de registro e controle dos contatos também se iniciava neste primeiro momento do módulo e perpassava todas as demais etapas, caracterizando-se como uma ação transversal contínua, como um recurso por meio do qual o professor-tutor administrava suas demais ações, pois era por meio destes registros que os profissionais tinham condições de planejar e preparar várias outras ações, como, por exemplo, determinar para quais cursistas ligar ou enviar mensagens de incentivo/cobrança.

2. Discussões com os supervisores sobre atividades e avaliações: reuniões que ocorriam em horários distintos dos horários de plantão, nas quais eram definidas as atividades a serem encaminhadas aos cursistas, discutidas as formas de atuação e as avaliações. Nesta etapa, observava-se também a subtarefa de informar e receber informações da equipe pedagógica e administrativa. Os professores-tutores destacaram que não eram todos os supervisores que realizavam estas reuniões, mas que a discussão das avaliações era muito importante para o desempenho da atividade, pois conhecer profundamente o que as avaliações visavam era importante para orientar os cursistas na realização das mesmas.

A participação em reuniões e a discussão da atuação são situações que também revelam exigências de regulação na atividade de tutoria, demandada pela organização do trabalho, visto que, ao debaterem as propostas de avaliação e as formas de atuação, os professores-tutores alteravam seus modos operatórios para execução da atividade de uma forma mais uniformizada, menos desgastante ou mais coerente com as exigências da organização do trabalho.

3. Recebimento das avaliações dos módulos, propostas pela organização do trabalho: após a discussão e orientação das avaliações nas reuniões entre professores-tutores e supervisores, estes tinham a responsabilidade de preparar as avaliações e encaminhavam-nas para a secretaria e para os professores-tutores via e-mail, para que fossem distribuídas aos cursistas. Os professores-tutores recebiam as avaliações e verificavam quais eram as solicitações aos cursistas, em seguida iniciavam a próxima etapa do fluxo de condução dos módulos.

4. Envio de avaliações e prazos de entrega aos cursistas: estabelecido o contato inicial com o cursista, o segundo momento se caracterizava pelo envio das avaliações a serem realizadas em cada módulo. Neste momento, o professor-tutor explicava ao cursista a importância do uso do correio eletrônico para viabilizar a realização do curso no prazo previsto e, então, encaminhava as avaliações e informações via e-mail, ao mesmo tempo em que a secretaria enviava as mesmas avaliações pelo correio tradicional.

A conscientização da importância do uso do correio eletrônico também é uma regulação realizada pelos professores-tutores, visto que inicialmente o curso havia sido planejado para ser desenvolvido prioritariamente pelo correio tradicional e telefone. Contudo, para viabilizar a realização dos módulos dentro do prazo estipulado pela administração do curso (oito semanas para cada módulo), era necessário o uso intensivo do correio eletrônico, tendo este se tornado o principal recurso de comunicação utilizado pelos professores-tutores e cursistas.

Todos os contatos realizados nesta etapa também eram registrados nas planilhas de controle, impressas ou eletrônicas e, ao final, eram contabilizados e transcritos para os relatórios, revelando de forma quantitativa as interações entre professores-tutores e cursistas.

Observavam-se, nesta etapa, as subtarefas de manter comunicação ativa com o cursista, orientar/esclarecer dúvidas e fazer registro, controle e atualização de dados.

5. Estímulo aos cursistas e retorno das dúvidas aos cursistas: troca de e-mails e telefonemas entre professores-tutores e cursistas com o intuito de motivar o cursista, lembrar os prazos estabelecidos para a entrega das avaliações, esclarecer dúvidas na leitura dos módulos e execução das avaliações. Segundo os professores-tutores, poucos cursistas manifestavam dúvidas sobre o conteúdo dos módulos, eram mais freqüentes as dúvidas com relação à execução das avaliações, a relação entre a teoria e a prática, e questões relativas à metodologia científica. Era muito freqüente a ação do professor-tutor questionando o andamento das atividades.

Esta etapa apresenta características típicas da regulação de ações e antecipação, pois o professor-tutor se dirige aos cursistas com o intuito de motivá-los a ação e impedir que ocorra um atraso coletivo no envio das atividades para correção, visto que o prazo de oito semanas para a realização das avaliações solicitadas em cada módulo era um prazo curto, principalmente se o cursista manifestasse dificuldades de organização pessoal. Como todos os cursistas eram professores das escolas vinculadas ao programa Segundo Tempo era de conhecimento dos professores-tutores e dos gestores do curso que esses cursistas não dispunham de muito tempo para a realização das avaliações, além das características e dificuldades de cada cursista. Então, o estímulo à execução das avaliações é uma forma de evitar que um problema maior se configure no decorrer da condução do módulo, como por exemplo, o envio de todas as avaliações no último dia de prazo ou até atrasadas, sobrecarregando o professor-tutor.

Novamente, aqui ocorriam registros dos contatos realizados. Mesmo aqueles contatos sem sucesso eram contabilizados, pois os professores-tutores podiam ser questionados ao final do módulo a respeito de cursistas atrasados ou desistentes e o registro de todos os tipos de contatos auxiliava nessas situações.

Observavam-se as subtarefas de orientar/esclarecer dúvidas, manter comunicação ativa com os cursistas e fazer registros, controle e atualização de dados.

6. Cobrança das avaliações: aproximando-se da finalização do prazo para conclusão do módulo os professores-tutores verificavam junto à secretaria e em suas planilhas de controle os alunos que ainda não haviam encaminhado as avaliações, desencadeando o envio de mensagens ou telefonemas aos cursistas, lembrando os prazos e fazendo a cobrança das avaliações. Esta ação é semelhante à anterior com o agravante de que ela ocorria em situação de pressão temporal.

7. Recebimento das avaliações realizadas pelos cursistas: os cursistas enviavam as avaliações realizadas por e-mail, pelo correio tradicional ou por fax aos professores-tutores, que faziam uma análise prévia das avaliações para verificarem se estas estavam coerentes com as proposições encaminhadas ou não, e registravam em suas planilhas de controle.

A análise prévia das avaliações, no momento em que eram recebidas, indica um processo de regulação e diagnóstico da situação, por parte do professor-tutor. Ele procedia esta análise no ato do recebimento das avaliações para verificar a necessidade ou não de retornar imediatamente a avaliação para o cursista. Quando as avaliações eram recebidas com uma folga de tempo, o retorno para que o cursista realizasse a correção de alguns elementos não era problemático, todavia, caso as avaliações tivessem sido recebidas no limite do prazo (sob pressão temporal), a necessidade de uma possível correção por parte do cursista poderia gerar atraso para o professor-tutor realizar a avaliação conclusiva, o lançamento das notas e a produção do relatório a ser encaminhado à secretaria.

Observavam-se as subtarefas de manter comunicação ativa com os cursistas, orientar/esclarecer dúvidas, fazer correção das avaliações e fazer registro, controle e atualização de dados.

8. Correção das avaliações: geralmente, os professores-tutores não corrigiam as avaliações nos horários de plantão, eles realizavam esta tarefa em casa ou em

outro lugar. A maioria deles (18) preferia corrigir as avaliações na forma impressa e não na tela do computador. Esta ação solicitava dos professores-tutores a recuperação dos conteúdos teóricos, das orientações e proposições de avaliações do módulo, as exigências quantitativas e qualitativas, mínimas e máximas estipuladas. O professores-tutores precisavam dominar as capacidades de análise, síntese e crítica, para serem capazes de observar essas expressões nas avaliações dos cursistas, além de identificar também possíveis erros no uso da língua portuguesa e da metodologia científica.

Nesta etapa predominava a subtarefa de fazer correções das avaliações.

9. Retorno das avaliações aos cursistas: após realizar a correção, os professores-tutores encaminhavam para cada cursista suas apreciações sobre as avaliações. Este *feedback* (retorno) podia ocorrer por telefone, por e-mail ou ambos. Essas ações também eram registradas nas planilhas de controle.

Nesta etapa predominavam as subtarefas de manter comunicação ativa com os cursistas e orientar/esclarecer dúvidas.

10. Ajustes nas atividades: caso os professores-tutores solicitassem, os cursistas deveriam executar ajustes em suas avaliações e reenviá-las no prazo estipulado. Esta ação demandava do professor-tutor um retrabalho, caracterizado pelo retorno e recuperação de etapas anteriores da atividade.

11. Avaliação conclusiva das atividades dos cursistas: após a verificação nas planilhas de controle dos retornos das avaliações e ajustes, o professor-tutor procedia a correção definitiva das avaliações recebidas. Após realizar as correções ele atribuía as menções às avaliações e preparava as planilhas de notas.

As ações desta etapa estão relacionadas às subtarefas de fazer correção das avaliações e fazer registro e atualização de dados.

Concomitantemente às etapas citadas, verifica-se a execução de três ações transversais que compõem a atividade de tutoria:

Controle dos contatos e das atividades: ao longo do desenvolvimento do módulo, os professores-tutores realizavam o registro de todos os contatos realizados e das tarefas que recebiam dos cursistas. Este registro podia ser feito em planilhas eletrônicas, preparadas pelos professores-tutores no programa *Excel* ou impressas, isso dependia da preferência de cada um. O que foi observado é que muitas vezes os professores-tutores associavam as duas formas de realizar o controle.

O registro e controle dos contatos é uma ação de regulação, pois por meio dela os professores-tutores organizavam sua atividade, definiam prioridades e atendiam às exigências da organização do trabalho.

Preparo e envio de relatórios e menções à secretaria do curso: ação de preparar as informações para elaboração dos relatórios sobre o módulo. Esta ação tinha como função apresentar à organização do trabalho o andamento das atividades de uma forma prioritariamente quantitativa. A conclusão desta ação só era possível ao término do módulo. Ao realizar as correções, os professores-tutores preparavam planilhas com os nomes e as menções de todos os cursistas. Os relatórios possuíam um formato pré-determinado pelo CEAD.

Orientações administrativas e pedagógicas: orientações passadas aos professores-tutores por meio de reuniões ou contatos por e-mail ou telefone. As reuniões geralmente eram convocadas pelos supervisores, já os contatos via e-mail ou telefone podiam partir também dos professores-tutores. Esta ação era caracterizada por discussões acerca das atividades que seriam propostas aos cursistas, discutiam-se também as estratégias de relacionamento com os cursistas, prazos para entrega de avaliações e relatórios, dúvidas de condutas e demais dificuldades que os professores-tutores estivessem enfrentando.

Observando-se a descrição das etapas e ações para condução dos módulos didáticos, depreende-se que a atividade de tutoria é uma atividade que requer constante regulação por parte dos professores-tutores e da organização do trabalho. São regulações principalmente de natureza cognitiva e relacional, que exigem o tratamento de informações, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Em muitos momentos da condução dos módulos é exatamente a ação de regulação que permite a continuidade e o êxito do processo, como no caso de atrasos por parte dos cursistas na entrega das avaliações, desencadeando negociações dos professores-tutores com os supervisores e equipe administrativa para prorrogação de prazos.

Os módulos eram previstos para ter uma duração de oito semanas, como já foi apresentado, todavia, caso fosse necessário, o professor-tutor poderia verificar com o supervisor do módulo a possibilidade de ampliar este prazo para receber e corrigir atividades dos cursistas e encaminhar o relatório final à secretaria. Observou-se que quando era possível ampliar os prazos, acrescentava-se uma ou duas semanas ao módulo.

Os módulos não eram conduzidos do primeiro ao último pelo mesmo professor-tutor. Apenas na última oferta, os professores-tutores passaram a acompanhar a mesma turma, do terceiro módulo em diante. Essa situação dificultava um pouco a formação do vínculo entre os professores-tutores e os cursistas, mas em momento algum inviabilizou a execução do trabalho, a dificuldade residia na construção da representação dos professores-tutores sobre os cursistas, e vice-versa, para o estabelecimento da relação ensino-aprendizagem. Esse tópico será discutido de forma mais aprofundada adiante.

Para executar os passos acima identificados, os professores-tutores desenvolviam suas estratégias e seus modos operatórios particulares, às vezes compartilhados, dependendo da situação. Não havia uma determinação rigorosa da instituição definindo a forma de executar as tarefas, a organização do trabalho tinha um papel mais orientador e permitia uma significativa autonomia aos professores-tutores, entretanto, nas reuniões com a supervisão, os professores-tutores aproveitavam para trocar informações, propor estratégias, aprimorar e,

minimamente, padronizar a forma de conduzir os módulos. O próximo tópico apresentará mais detalhadamente os modos e estratégias operatórias dos professores-tutores.

4.5. Modos e estratégias operatórias para acompanhamento dos cursistas

Com o intuito de ilustrar as diferentes possibilidades de ação dos professores-tutores na condução dos módulos didáticos e as formas como eles desenvolveram seus modos e estratégias operatórias particulares face às diferentes situações a que eram confrontados no dia a dia, apresentar-se-á a seguir cinco situações do trabalho dos professores-tutores. As duas primeiras são apresentadas e discutidas por meio de gráficos e crônicas da atividade e as demais serão ilustradas por gráficos:

1. o acompanhamento dos cursistas em um dia tipicamente normal com ênfase no incentivo aos cursistas;
2. o acompanhamento dos cursistas em um dia tipicamente normal, com ênfase na relação professor-tutor/cursista via e-mail e telefone;
3. o acompanhamento dos cursistas em um dia tipicamente normal com ênfase nas orientações via ligações telefônicas;
4. o acompanhamento dos cursistas em um dia em que o sistema informatizado apresentou problemas e esses problemas causaram retrabalho para o professor-tutor; e
5. o acompanhamento dos cursistas em um dia em que se constatou uma situação problemática na relação professor-tutor/cursista.

1. Acompanhamento dos cursistas: dia normal com ênfase no recebimento de avaliações e incentivo aos cursistas

A situação apresentada é considerada um plantão característico de um dia normal de trabalho, no qual predomina a ação de manter comunicação ativa com os cursistas (contatos via e-mail com cursistas).

Neste período estavam em andamento os módulos 3 e 4, que, em função de uma decisão conjunta da equipe de coordenação/supervisão e dos professores-tutores, passaram a ser conduzidos conjuntamente. Segundo o supervisor dos módulos, esta mudança na metodologia teve como objetivo otimizar o tempo de desenvolvimento dos módulos, diminuindo o tempo de intervalo entre um módulo e outro, permitindo ao cursista uma relação mais intensa e menos fragmentada com o conteúdo.

Na situação analisada, as ações de recebimento de avaliações, foram as mais freqüentes, nas quais o professor-tutor verificava a pertinência das avaliações e dava retorno (*feedback*) imediato aos cursistas. Esta ação, no fluxo de condução dos módulos didáticos, equivale à sétima etapa, sendo observadas também as ações das etapas 5 e 6 (incentivo e cobrança das avaliações dos cursistas em atraso).

Durante as duas horas de observação, ficou evidente que para realizar a tarefa central de acompanhar o desenvolvimento dos módulos didáticos o professor-tutor realizou 59 ações conforme apresentadas na figura 07.

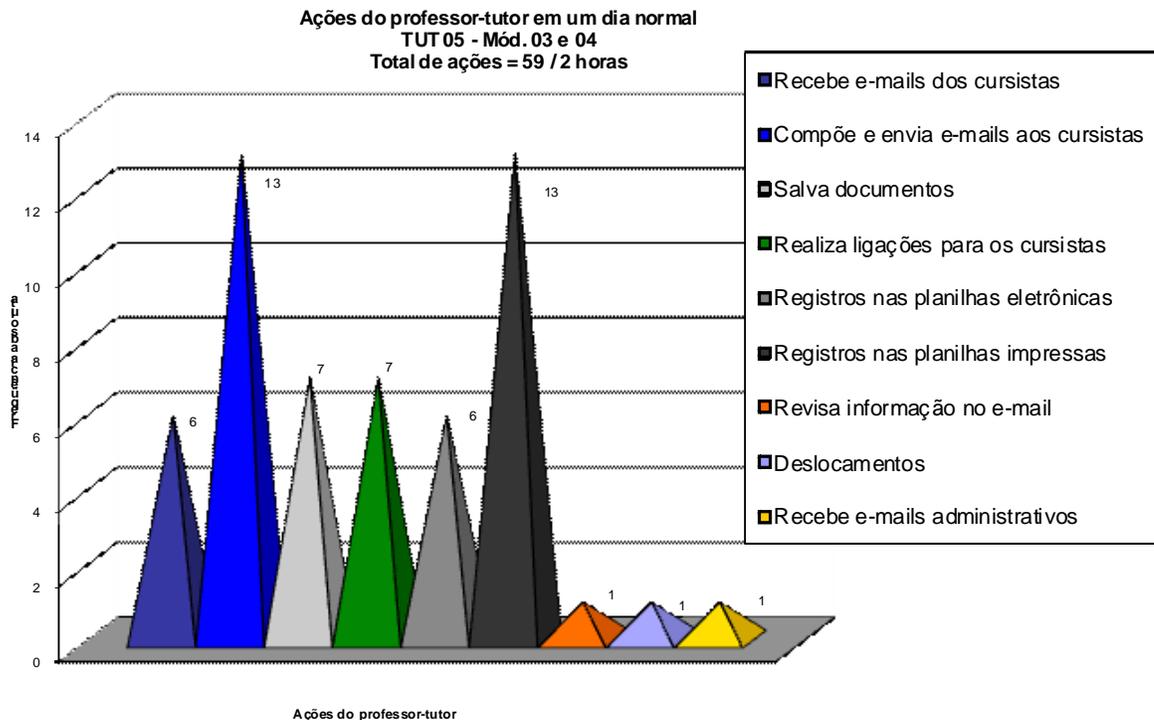


Figura 07 – Ações do professor-tutor, dia normal.

Iniciando a análise da figura 07, em tons de azul estão relacionadas as ações de contatos com os cursistas via e-mail, totalizando 6 recebimentos e 14 retornos aos cursistas. Os conteúdos predominantes destes e-mails foram: orientações sobre como elaborar as avaliações, sobre procedimentos metodológicos e incentivos.

Ao receber os e-mails dos cursistas com as avaliações, o professor-tutor realizava uma análise prévia, verificando se estavam de acordo com as solicitações da supervisão. Nesta ação, evidencia-se uma situação de diagnóstico e regulação, pois caso as avaliações não estivessem coerentes com as solicitações, elas deveriam ser re-orientadas imediatamente.

A coluna cinza-clara, no gráfico, apresenta a ação de salvar documentos, executada 7 vezes, característica da etapa de recebimento de avaliações, visto que o professor-tutor, ao receber os e-mails dos cursistas com as avaliações, salvava esses documentos nas pastas de cada cursista em seu computador,

visando manter a organização do seu trabalho e o seu controle sobre as avaliações dos cursistas.

A coluna verde representa as ações de contatos com os cursistas via telefone. Cabe ressaltar que o professor-tutor realizou concomitantemente as ações mediadas pelo computador, pelo telefone e utilizando diferentes materiais impressos (módulos, avaliações e planilhas), administrando as diferentes solicitações de cada tipo de artefato, como será ilustrado adiante, na figura 09, crônica da atividade referente a este plantão.

Ao realizar as ligações telefônicas para os cursistas, o professor-tutor se deparou com um constrangimento da atividade, que foram as chamadas não atendidas, três em sete chamadas (praticamente a metade das ligações) não foram atendidas nesta situação, caracterizando uma impossibilidade de realização do trabalho previsto. Esse constrangimento pode justificar a utilização simultânea dos diferentes artefatos, visando garantir o êxito na ação.

Nas colunas cinza-escuro e preta encontram-se ilustradas as ações de registro em planilhas eletrônicas e impressas, respectivamente. Esta ação, como já foi comentado na apresentação das etapas de condução dos módulos didáticos, caracteriza uma ação de regulação, realizada pelo professor-tutor como forma de organizar a sua atividade e antecipar suas próximas ações.

A coluna vermelha representa uma falha do sistema. Este constrangimento não teve repercussão grave na atividade em si, entretanto ao re-inserir seus dados e reiniciar o *webmail*, o professor-tutor despendeu mais tempo com uma ação de retrabalho, que ao final pode repercutir no fluxo da atividade.

Na coluna lilás, observa-se o deslocamento realizado pelo professor-tutor para atender uma necessidade básica (beber água). Nesta atividade de tutoria, que tem como característica um plantão de duas horas, com exigência de manutenção da postura sentada diante do computador, os momentos de deslocamento são relevantes e funcionam como pausas na realização da atividade, possibilitando as variações posturais, recursos importantes para a saúde dos trabalhadores.

A coluna amarelo-escura apresenta a ação de informar e receber informações da equipe administrativa, especificamente, da secretaria do centro de tutoria, que encaminhou uma mensagem via e-mail para o professor-tutor, relatando a solicitação de contato com um cursista, caracterizando, assim, a mediação instituição/professor-tutor/cursista.

Nesta situação, observou-se a realização de nove diferentes tipos de ações que se alternaram, que se intercalaram, solicitando o planejamento, a organização, o diagnóstico, a antecipação e a regulação da ação. Essas solicitações exigem do professor-tutor o tratamento das informações, concentração/atenção e resgates constantes na memória. Na crônica da atividade deste plantão, apresentada na figura 08, realizar-se-á o aprofundamento dessas solicitações.

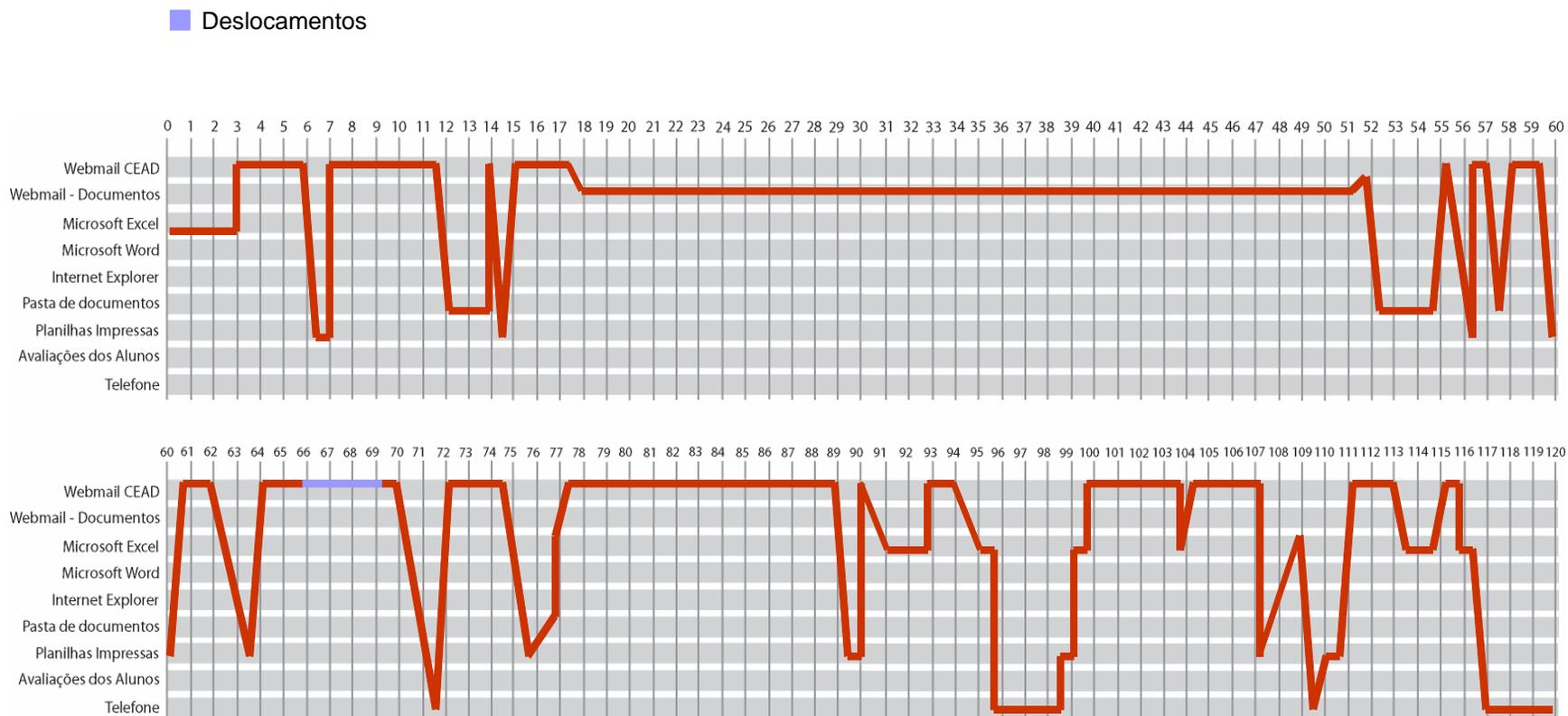


Figura 08 - Crônica da atividade 1 – TUT05 – 2h de observação. Plantão com ênfase no estímulo ao cursista Variabilidade das ações. Alternância entre o trabalho no computador e no papel.

As crônicas possibilitaram visualizar e compreender a situação vivenciada pelos professores-tutores nos plantões, a partir da descrição minuto a minuto das ações, colocando em evidência os modos e as estratégias operatórias, a utilização dos artefatos, os constrangimentos, a inter-relação com os cursistas, os colegas e os demais profissionais do centro de tutoria.

A figura 08, apresenta a atividade do professor-tutor TUT 05, que iniciou o plantão alguns minutos antes do seu horário (minuto 0), por isso ao iniciar a observação ele já estava com o computador ligado e com um documento do *Excel* aberto (planilha de menções de recuperação). Este professor-tutor estava acompanhando os módulos 3 e 4 e, simultaneamente, realizando a recuperação de cursistas em módulos anteriores. Ele lançou menções na planilha eletrônica do minuto 0 até o terceiro minuto da observação. Neste mesmo momento, abriu o *site* do CEAD/UnB e entrou no *webmail*, inserindo seu nome de acesso (login) e sua senha.

No quarto minuto, abriu sua caixa de mensagens, que continha 6 mensagens e começou a visualizá-las. A primeira mensagem, o professor-tutor leu até o sexto minuto. Esta mensagem era de uma cursista que relatava dificuldades pessoais para realizar as avaliações (cansaço e dificuldade de realizar a síntese conforme solicitava a avaliação), mas que estava tentando cumprir as tarefas. Ressalta-se que esta primeira demanda no plantão apresenta uma dupla característica: ela está cansada, o que dificulta a realização das tarefas (uma demanda de ordem subjetiva) e ela não está conseguindo realizar a síntese do texto do módulo, conforme as solicitações da avaliação (demanda de ordem cognitiva). O professor-tutor anotou em suas fichas de controle individuais (planilhas impressas) a situação da cursista. Este professor-tutor tinha como estratégia operatória manter uma folha impressa com as informações de cada cursista (ficha), pelas quais ele planejava e controlava suas ações, pois ao consultar a ficha individual (planilha impressa) de cada cursista ele identificava se era necessário ligar, escrever, estimular ou cobrar as avaliações.

No sétimo minuto, ele retornou ao *webmail* e iniciou a redação da resposta à cursista, que se prolongou até o décimo primeiro minuto, orientando-a a observar

como alguns colegas haviam cumprido a avaliação. Para tal, do minuto 12 ao 14 o professor-tutor buscou nas pastas de documentos no computador algumas avaliações de outros colegas para anexar à resposta que estava redigindo. No minuto 14, ele retornou ao *webmail*, concluiu a redação e anexou algumas avaliações de outros cursistas, enviando em seguida a resposta à aluna e movendo a mensagem para uma pasta com o nome da aluna no *webmail*. No mesmo momento, o professor-tutor anotou em suas planilhas individuais impressas a ação que havia acabado de realizar.

O tratamento da primeira demanda, que corresponde à primeira mensagem, durou 11 minutos (do minuto 3 ao 14). Nestes 11 minutos, o professor-tutor teve que manter sua atenção voltada ao documento que estava lendo e redigindo, teve que interpretar a dificuldade da aluna, realizar um diagnóstico da situação, para assim eleger uma possível solução para o problema apresentado. Além disso, ele vasculhou em sua memória as informações sobre as dificuldades e mensagens anteriores da cursista, sobre a avaliação em questão e sobre as possíveis formas de orientá-la, a fim de resolver o problema demandado pela cursista.

Para responder à primeira demanda, o professor-tutor alternou o uso de três artefatos: o *webmail*, as planilhas impressas e as pastas de documentos do computador.

No minuto 15, o professor-tutor iniciou uma nova ação, também no *webmail*, o recebimento de uma segunda mensagem de outra cursista, que informava que estava melhor de saúde e que estava fazendo as avaliações. O professor-tutor iniciou a redação de uma resposta para esta cursista no minuto 16, incentivando-a a fazer os trabalhos e a encaminhá-los o mais rápido possível. Ele enviou a resposta e moveu a mensagem da cursista para sua pasta no *webmail*. Este professor-tutor, como a maioria dos demais profissionais observados, tinha como estratégia o armazenamento de todas as mensagens dos cursistas em pastas individualizadas no *webmail*. Além disso, eles registravam os contatos nas planilhas impressas ou eletrônicas e salvavam as avaliações em pastas individuais no computador.

Do minuto 17 ao 51 (35 minutos) este professor-tutor organizou as pastas de e-mails de cada cursista, movendo as mensagens que já haviam sido lidas da caixa de entrada para as pastas de cada um no *webmail*.

No minuto 52, o professor-tutor recomeçou a abrir as mensagens mais recentes, que ainda não havia lido. Ele abriu a terceira mensagem de uma cursista com as avaliações dos módulos 3 e 4. O professor abriu os anexos da mensagem, realizou uma análise prévia das avaliações e, nos minutos 53 e 54, ele as salvou nas pastas de documentos do computador. No minuto 55, ele retornou ao *webmail* e iniciou a redação da resposta para a cursista. Ele parabenizou a cursista por ter enviado a primeira parte das avaliações completa e a orientou com relação às próximas avaliações, enviando o e-mail em seguida, e movendo a mensagem da cursista para sua pasta no *webmail*.

No minuto seguinte (56), ele anotou em suas planilhas impressas a ação que realizou e retornou para o *webmail* no minuto 57, quando ele abriu a quarta mensagem, também com avaliações. Ele abriu os anexos, realizou uma análise prévia das avaliações, salvou-as nas pastas de documentos do computador e, no minuto 58, retornou para o *webmail*, iniciando a redação da resposta para o cursista, confirmando o recebimento das avaliações e informando que está aguardando as próximas. Enviou a mensagem e moveu a mensagem do cursista para sua pasta no *webmail* (minuto 59), repetindo o modo operatório utilizado com as mensagens anteriores.

Ainda no minuto 59, ele abriu a quinta mensagem, de uma cursista que informava que estava fazendo as avaliações e que iria entregá-las em 4 dias, ainda dentro do prazo estipulado. O professor-tutor respondeu à cursista, dizendo que estava aguardando as avaliações e incentivando-a a fazê-las, em seguida, enviou a mensagem.

No minuto 60, ele anotou em suas planilhas impressas a ação concluída e no minuto seguinte, 61, retornou ao *webmail*, abriu nova mensagem (a sexta), de uma cursista que informava que estava terminando de realizar as avaliações do módulo 4, mas que estava com dificuldades em realizar a atividade de fichamento. O professor-tutor registrou isso em sua planilha no minuto 63 e, no minuto 64, ele

retornou ao *webmail* para responder à cursista, orientando-a como fazer o fichamento, uma orientação de caráter metodológico, incentivando-a e cobrando as próximas avaliações e enviou a resposta. No minuto seguinte, 65, ele moveu a mensagem da cursista para sua pasta no *webmail* e concluiu a conferência de e-mails recebidos até este momento no plantão.

No minuto 66, ele se levantou e se deslocou ao bebedouro do centro de tutoria, esta pausa correspondeu a 3 minutos e foi o único momento de variação postural executado por este professor-tutor em um plantão de duas horas. Retornou para o posto de trabalho no minuto 69 e verificou a chegada de uma nova mensagem no *webmail*, da secretária do centro de tutoria, pedindo que ele ligue para uma cursista que está com dificuldades.

No minuto 70, ele colocou o *headset* e iniciou a ligação telefônica para a cursista. Ao mesmo tempo, verificou os números de telefone da cursista em suas planilhas impressas. No minuto 71, ele realizou uma primeira chamada e não foi atendido, em seguida, realizou uma segunda chamada para um outro número e também não foi atendido, ele desligou o telefone e iniciou a redação de uma mensagem para a cursista no *webmail* (minuto 72). Neste e-mail, ele solicitou à cursista que informasse quais são suas dificuldades e pediu que ela entrasse em contato com ele, encerrando a redação e enviando o e-mail no minuto 74. No minuto 75, ele registrou a ação em sua planilha impressa.

Em seguida, minuto 76, ele retornou para o *webmail* e entrou em sua lista de contatos, começando a realizar correções que estavam registradas nas planilhas impressas e que deveriam ser realizadas também no *webmail*, ele alterou alguns contatos eletrônicos dos cursistas, salvou estas alterações e, no minuto 77, iniciou a redação de uma mensagem para todos os cursistas, incentivando-os a fazerem as avaliações e as entregarem no prazo estipulado, e também levantando alguns questionamentos. Ele passou do minuto 77 ao minuto 87 (10 minutos) redigindo, relendo e reescrevendo partes da mensagem, que é apresentada a seguir:

Mensagem para todos os cursistas:

“Oi pessoal,
tudo bem com vocês?
Primeiramente quero parabenizar quem já conseguiu mandar as atividades, mas infelizmente foram poucas pessoas. O prazo final para a entrega da avaliação I está chegando, dia 27 de setembro, quarta-feira que vem, por isto, estou preocupado com o andamento das entregas. Gostaria que vcs mandassem as atividades, pois vai ser levado em conta na nota final a pontualidade nas entregas. Estão com alguma dificuldade? Estou aqui para responder as dúvidas, caso tenham.
O que estão achando das abordagens dos módulos quanto ao jogo? Concordam ou discordam dos autores?
O que acharam da questão da inclusão na unidade 2 do módulo 4? Bem polêmica, não? Na minha opinião, é a unidade mais complicada. Antes de lê-la, sempre pensava nas adaptações, mas depois mudei um pouco minhas idéias com relação a este assunto, e vcs? Como realmente devemos lidar com os portadores de necessidades especiais em nossas aulas? Como incluí-los nas aulas sem excluir? Tem realmente jeito de eles participarem de nossas aulas na prática igual aos outros?
Aguardo retorno sobre as perguntas e principalmente as atividades.
OBS: alguns alunos ainda não se comunicaram comigo. Lembrem-se, o contato com o tutor é muito importante, faz parte do processo. Por isto, lembrem-se de mim aqui do outro lado do computador chamando por vcs.
Um abraço, professor-tutor (TUT 05)”.

Na mensagem enviada a todos os cursistas é possível notar a ação de incentivo/cobrança de atividades, seguida da tentativa de estabelecer uma discussão com os cursistas sobre os tópicos das avaliações e dos módulos, denotando que o professor-tutor tem que ter o domínio do conteúdo dos módulos e ainda a capacidade de elaborar questões que levem os cursistas a refletirem sobre as temáticas na construção de suas avaliações, além do domínio das NTICs, que envolve o uso do computador, softwares e da internet.

No minuto 88 o professor-tutor enviou a mensagem acima aos cursistas e no minuto seguinte, 89, ele registrou em suas planilhas impressas a ação.

No minuto 90 ele retornou ao *webmail* e começou a conferir sua planilha de contatos, verificando a necessidade de se comunicar com algum cursista em particular.

Em seguida, ele retornou para a planilha eletrônica do *Excel*, em que ele estava trabalhando no início do plantão e que estava minimizada na tela do computador. Do minuto 91 ao minuto 93 ele organizou dados nesta planilha eletrônica.

No minuto 93, ele retornou para o *webmail* e iniciou a redação de uma mensagem para uma cursista que, pela verificação nas planilhas, estava em uma situação característica de desistência, então ele escreveu uma mensagem incentivando a cursista, e enviou a mensagem no minuto 94. A mensagem enviada pelo professor-tutor está transcrita abaixo:

“Oi cursista,
tudo bem? E o desânimo, já acabou? Espero que vc tenha se animado e já esteja acabando as atividades? Estou certo?
Alguma dúvida? Aguardo retorno.
Um abraço, professor-tutor.”

No minuto 95, o professor-tutor registrou na planilha eletrônica uma informação sobre a cursista, deixando aberta a planilha eletrônica e, em seguida, pegou o telefone e discou para um outro cursista, realizou duas chamadas e só na terceira, no minuto 96, foi atendido. Perguntou como estava o andamento das avaliações e orientou o cursista a fazê-las. Conversou com o cursista do minuto 96 ao 99. Ao terminar a ligação anotou em suas planilhas impressas o contato realizado e depois registrou, também, na planilha eletrônica que estava aberta na tela do computador.

Ainda no minuto 99, o professor-tutor verificou em suas planilhas que uma cursista estava há muito tempo sem entrar em contato com ele. No minuto 100 ele foi para o *webmail* e iniciou a redação de uma mensagem para esta cursista, enviando a mensagem no minuto 101. O texto da mensagem pode ser visualizado abaixo:

“Oi cursista,
vc anda meio sumida, o que está acontecendo?
Como andam as atividades? Já começou a fazer?
Preste muita atenção nas datas.
Não suma, fique sempre em contato comigo.
Um abraço, professor-tutor.”

Nos minutos seguintes, do 102 ao 104, o professor-tutor registrou na planilha eletrônica o contato realizado e observou outras informações na mesma planilha. Identificou outro cursista que estava há muito tempo sem estabelecer contato. No minuto 104, ele foi para o *webmail* e começou a redigir uma mensagem para este cursista, buscando incentivá-lo a permanecer no curso. Enviou a mensagem no minuto 107 e anotou nas planilhas impressas o contato realizado. Em seguida, no minuto 108, ele registrou na planilha eletrônica e ficou analisando as planilhas até o minuto 110, no qual ele decidiu ligar para outro cursista com o qual não se comunicava há muito tempo. Ligou para o cursista e não conseguiu falar, mas conseguiu deixar recado. Ao final da ligação, ele verbalizou em voz alta: “Eu tenho até vergonha de ficar ligando e não receber retorno do cursista”. Ainda no minuto 110 ele anotou nas planilhas impressas este último contato.

No minuto 111, ele retornou para o *webmail* e verificou nas mensagens enviadas, um e-mail anterior que havia enviado para este cursista para o qual deixou recado e então reenviou a mensagem para ele.

No minuto 113, ele registrou em sua planilha eletrônica a última ação realizada e ficou analisando a planilha (minuto 114). No minuto 115, ele retornou para o *webmail* e iniciou a redação de uma mensagem para um outro cursista que também estava sem estabelecer contato, questionando sobre o andamento das coisas e incentivando-o a encaminhar as avaliações, ele enviou a mensagem no minuto 116. E ainda neste minuto verificou outra cursista que precisava de incentivo.

No minuto 117 ele ligou para a cursista e conseguiu falar com ela, orientando-a com relação ao recebimento dos materiais do curso, visto que ela havia se queixado de que ainda não havia recebido em casa os módulos. Essas orientações tiveram a duração de pelo menos 3 minutos, momento no qual a observação foi encerrada.

Cabe destacar que o professor-tutor observado iniciou o plantão alguns minutos antes e continuou trabalhando após o término das duas horas previstas para a realização do plantão. Para isso ele negociou com a secretaria do centro de

tutoria para permanecer na cabine (posto de trabalho) depois do horário previsto para o atendimento. Este comportamento não é exclusivo deste professor-tutor, observou-se a mesma situação com outros professores-tutores.

Essas observações corroboram os relatos dos professores-tutores que afirmaram que, em algumas etapas de condução dos módulos, especialmente por ocasião do recebimento das avaliações, as duas horas de plantão eram insuficientes para a quantidade de trabalho a ser executada e que, por isso, eles solicitavam horários extras nas cabines para concluir as atividades.

A adequação do tempo de plantão ao volume de trabalho executado é uma variável da organização do trabalho que aponta para a necessidade de uma reorganização. Os professores-tutores afirmaram usar muito mais tempo para cumprir as atividades do que o tempo previsto pela organização do trabalho, visto que eles acessavam suas caixas de mensagem em casa e em outros empregos, além das duas horas previstas pela instituição. Contudo, eles ponderavam esta situação, justificando que não era ao longo de todo o período de acompanhamento dos módulos que isso acontecia, mas que havia uma intensificação no período de recebimento e correção das avaliações.

Esse é um dos fatores que afeta a atividade do professor-tutor, solicitando o desenvolvimento de estratégias para conseguir cumprir os objetivos desta etapa do módulo, que passa pela solicitação à organização do trabalho que disponibilize os meios (equipamentos) para o desenvolvimento de uma atividade que superou o previsto na tarefa.

A análise da crônica apresentada na figura 08 permite identificar a alternância constante entre o trabalho realizado no computador e os registros e consultas realizados em planilhas impressas. A alternância de artefatos utilizados também é significativa (*webmail* CEAD, *Excel*, *Word*, *Internet Explorer* e pastas de documentos), revelando a necessidade de domínio no uso das TICs. Além disso, a atividade desenvolvida exige atenção, concentração e memória, visto que o professor-tutor precisa elaborar informações, analisar e registrar dados e qualquer erro nesses procedimentos poderão acarretar problemas no processo ensino-aprendizagem, afetando o cumprimento dos objetivos propostos.

Ao lidar com os dados dos cursistas, o registro das notas e dos contatos, fica evidente a responsabilidade exigida do professor-tutor na regulação do seu próprio trabalho, pois essas informações revelam tanto a regulação do desempenho dos cursistas, quanto a regulação da organização do trabalho, que controlava o processo por meio das informações repassadas pelo professor-tutor.

Particularmente, o curso analisado exigia dos professores-tutores o controle rigoroso de todas as atividades realizadas, em função da necessidade da elaboração e envio aos superiores de relatórios quantitativos e qualitativos das atividades. Cada contato com o cursista deveria ser registrado e posteriormente relatado. Para tal, os próprios professores-tutores e a secretaria do curso desenvolveram várias planilhas que permitiam o registro e o controle das atividades.

Era comum o uso de uma planilha com os contatos dos cursistas e uma planilha com o registro das avaliações e menções. Alguns profissionais optavam por fazer o controle em planilhas eletrônicas (*Excel*), outros preferiam imprimir e trabalhar com planilhas impressas e, ao final do módulo, digitar os dados para a elaboração e envio do relatório, evidenciando uma relativa flexibilidade para modos operatórios diferenciados entre os professores-tutores, considerando que o uso de planilhas de qualquer natureza (eletrônica ou impressa) era uma estratégia fundamental para o controle das atividades.

As planilhas auxiliavam na tomada de decisões, na resolução de problemas, permitindo também a regulação da atuação do professor-tutor. Era por meio delas que os professores-tutores verificavam a necessidade de contatar para os cursistas ou de enviar alguma mensagem de estímulo ou de cobrança. Elas eram norteadoras da ação no decorrer do plantão, este instrumento atualizava as representações para a ação dos professores-tutores.

Segundo Pinho, Abrahão e Ferreira (2003), as representações para a ação são operativas, finalísticas e organizadoras da atividade. Elas permitem compreender como os sujeitos avaliam suas situações de trabalho, como planejam suas ações e como constroem e/ou escolhem os meios para agir.

Nesta primeira situação, analisando os modos e as estratégias operatórias usadas pelos professores-tutores, fica evidente o processo de regulação, a utilização e atualização das suas representações para a ação.

A segunda situação será apresentada a seguir, enfatizando a relação professor-tutor/cursista.

2. O acompanhamento dos cursistas em um dia tipicamente normal: ênfase na relação professor-tutor/cursista via e-mail e telefone

A segunda situação analisada revela um dia normal de trabalho, no qual predomina a subtarefa de manter comunicação ativa com os cursistas (contatos via e-mail com cursistas). Estavam em andamento os módulos 3 e 4, no período de incentivo aos cursistas, cobrança das avaliações e recebimento das avaliações, que equivalem às etapas 5, 6 e 7 do fluxo de condução dos módulos didáticos (figura 07). Foram 9 mensagens recebidas e 7 enviadas e uma chamada pelo telefone longa, que teve a duração de 15 minutos (12,5% do tempo de plantão), na qual o professor-tutor (TUT 09) abordou quatro assuntos diferentes com o cursista. A figura 09 revela as informações sobre este plantão.

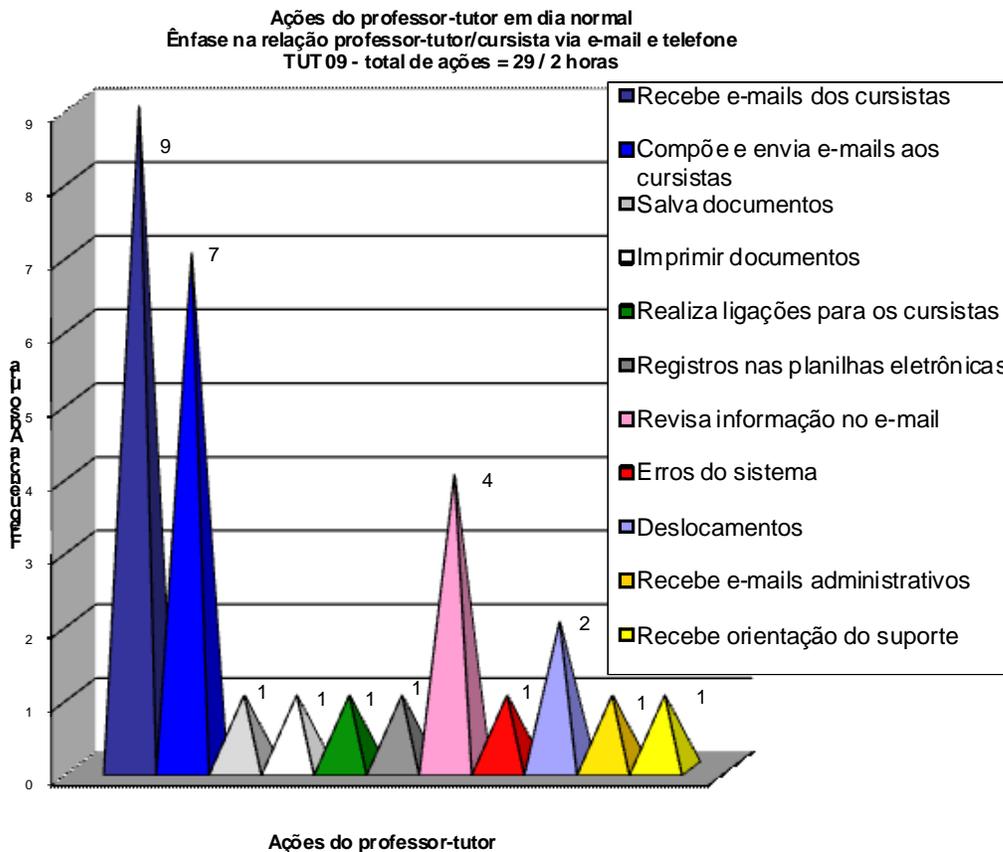


Figura 09 – Ações do professor-tutor, dia normal, ênfase na relação professor-tutor/cursista via e-mail e telefone.

Na coluna azul-escura, verifica-se a freqüência de mensagens dos cursistas, recebidas pelo professor-tutor. Foram nove mensagens contendo avaliações. Além destas nove mensagens, o professor-tutor havia recebido também mais quatro mensagens, três eram *spam* (segundo o próprio professor-tutor, pois eram mensagens com os assuntos em inglês e de remetentes desconhecidos) e uma era propaganda política, que ele excluiu da caixa de mensagens. Destaca-se que ao receber as avaliações, o professor-tutor também procedia a uma análise prévia das mesmas para verificar se estavam de acordo com as solicitações, assim como foi relatado na situação anterior (figura 09). Logo, todas as considerações realizadas acerca dos processos cognitivos envolvidos e

das exigências observadas na situação anterior são válidas para este caso também.

A coluna azul-clara representa as mensagens enviadas pelo professor-tutor aos cursistas, foram sete mensagens contendo confirmações de recebimento de avaliações, orientações sobre as avaliações, orientações metodológicas, orientações sobre o uso do computador e incentivos aos cursistas. Na crônica da atividade deste plantão, que será apresentada adiante, estas ações e as demais realizadas ao longo do plantão serão comentadas mais detalhadamente.

A coluna cinza-clara apresenta a ação de salvar documentos nas pastas do computador, a ação foi executada uma única vez, visto que este professor-tutor tinha uma estratégia operatória diferenciada dos colegas. A maioria dos professores-tutores recebiam as avaliações dos alunos e as salvavam em pastas com os nomes dos alunos no computador e no *webmail*. Este professor-tutor (TUT 09) afirmou utilizar também este procedimento, mas que preferia fazer esta organização de dados fora do horário do plantão. No plantão, ele preferia receber as avaliações e salvar todas em um único documento do *Word*, então, ele as recebia, baixava, copiava e colava todas em um mesmo documento e ao final solicitava a impressão deste único documento. Desta forma, a ação de salvar documentos neste plantão equivaleu a um documento recebido em uma mensagem enviada pelo supervisor, com orientações sobre as avaliações, e não as avaliações recebidas, que foram várias (avaliações de 9 cursistas).

Em branco, tem-se a coluna referente à ação de imprimir documentos, o professor-tutor executou esta ação uma única vez, tendo em vista sua estratégia operatória de salvar todas as avaliações em um único documento do *Word*.

A coluna verde apresenta a ação de realizar uma chamada telefônica para sanar dúvidas de uma cursista. O professor-tutor dedicou 15 minutos do plantão a atender esta cursista pelo telefone e, nesta única ligação, foram abordados quatro assuntos diferentes: houve orientação sobre o conteúdo do módulo, orientação metodológica, incentivo ao cursista e a consideração de questões pessoais apresentadas pela cursista. Destaca-se que a demanda foi extensa e solicitou do professor-tutor o tratamento de informações de natureza cognitiva (conteúdo do

módulo e procedimento metodológico) e subjetiva (incentivo ao cursista e questões pessoais).

A coluna cinza-escuro representa a ação de registrar dados no computador, o professor-tutor realizou uma atualização de dados de um cursista na lista de cursistas no *webmail*.

A coluna rosa revela a frequência da ação de revisão de informações nas pastas do *webmail*. O professor-tutor realizou quatro buscas nas pastas para verificar informações anteriores e assim ter segurança para realizar outras ações. A busca de informações revela a solicitação da atenção e da memória, e revela processos de antecipação e tomada de decisão, pois, só depois de verificar o histórico de informações, o professor-tutor toma as decisões, evitando também a ocorrência de erros.

A coluna vermelha apresenta um único erro do sistema que ocorreu neste plantão e deu-se no momento em que o professor-tutor acessou o sistema, ele inseriu seus dados e o sistema apresentou uma mensagem de erro, exatamente por isso, o professor-tutor solicitou ajuda à equipe de suporte, ação representada na coluna amarelo-clara na figura 09.

A coluna amarelo-escuro representa a ação de contato via e-mail com a equipe administrativa, mais especificamente com o supervisor, que encaminhou um e-mail com orientações sobre as avaliações.

Foram contabilizadas ao todo 29 ações e o detalhamento das mesmas será apresentado na crônica da atividade referente a este plantão.

Como na situação anterior, a crônica da atividade deste plantão (crônica da atividade 2), figura 10, revela os acontecimentos, minuto a minuto, com o detalhamento dos artefatos utilizados, dos constrangimentos observados, dos modos e estratégias operatórias, das pausas, da natureza das solicitações em cada momento do plantão.

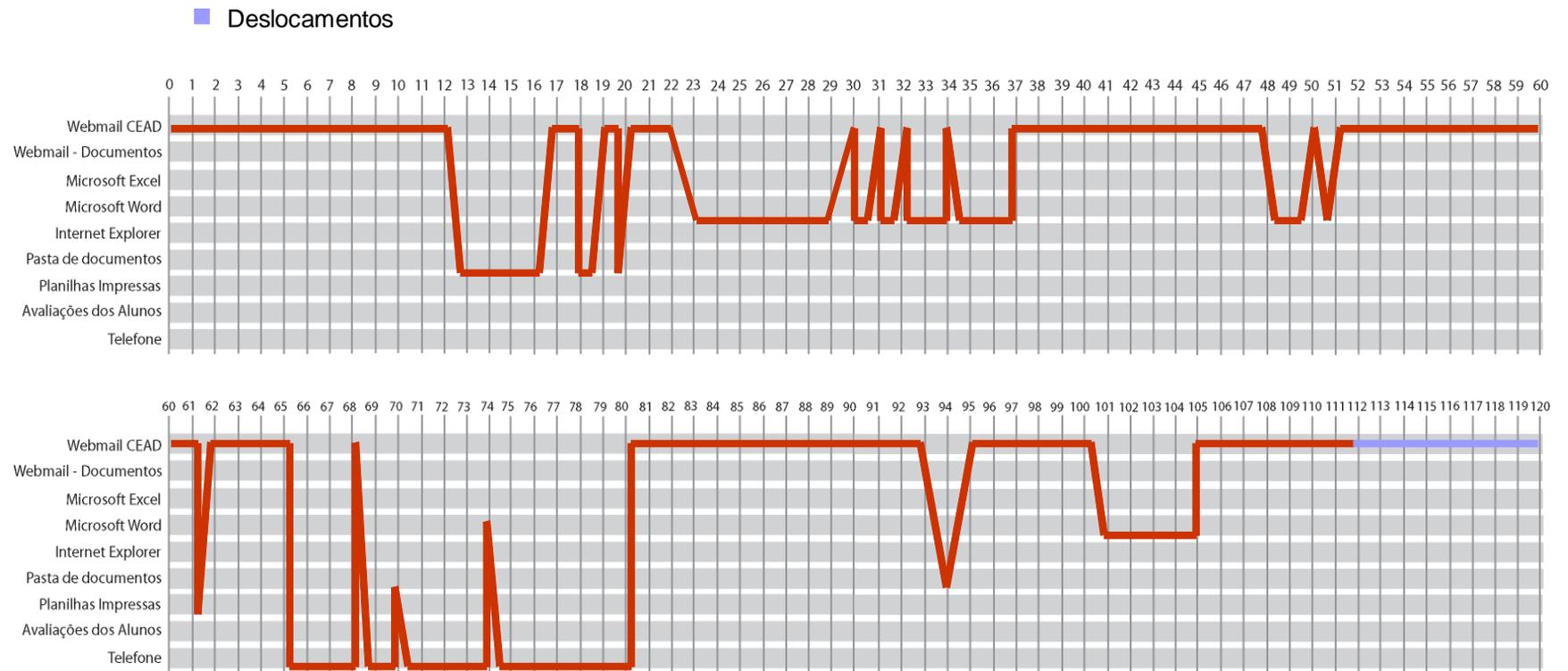


Figura 10 - Crônica da atividade 2 – TUT09 – 2h de observação. Plantão com ênfase no recebimento de avaliações e orientação dos cursistas. Orientação pelo telefone.

A figura 10 apresenta a atividade do professor-tutor TUT 09, em um plantão de duas horas. O professor-tutor chegou ao centro de tutoria 20 minutos antes do horário do seu plantão e por isso ocupou um outro posto de trabalho no qual ele iniciou sua atividade, porém, no horário correto do seu plantão ele teve que se direcionar à sua cabine e a crônica da atividade foi iniciada neste momento em que ele ocupou sua cabine e acessou o sistema informatizado e o *webmail* do CEAD/UnB, inserindo seu nome e senha para acesso (minuto 0).

O computador foi reiniciado e no minuto dois surgiu uma mensagem de erro na tela do computador, o professor-tutor não entendeu o que estava acontecendo e solicitou apoio ao suporte técnico. Neste momento ele verbalizou: "tenho medo quando o computador dá essas mensagens que não entendo, prefiro chamar o suporte". No minuto 5, o técnico chegou ao posto de trabalho e orientou o professor-tutor. No minuto 9, ele conseguiu acessar o sistema e inserir seus dados e sua senha de acesso (login), abrindo imediatamente o *webmail* do CEAD/UnB.

No décimo minuto, ele abriu a primeira mensagem em sua caixa de e-mails, era a mensagem de um cursista contendo avaliações dos módulos 3 e 4, que eram os módulos em andamento. Antes de responder ao cursista o professor-tutor fez uma análise prévia das avaliações e iniciou uma busca nas mensagens já lidas para verificar uma informação antes de elaborar a resposta. Ele executou esta busca de informações no *webmail* e nas pastas de documentos do computador, do minuto 11 ao minuto 16. No minuto 16, ele retornou ao *webmail* e encontrou a mensagem que procurava: era uma mensagem do supervisor, contendo a segunda avaliação dos módulos 3 e 4. Ele abriu a mensagem e salvou os anexos em uma pasta de documentos no computador no minuto 18.

No minuto 19, ele retornou para o *webmail* e iniciou a redação da resposta para o cursista. Primeiramente, ele anexou à mensagem o documento que ele havia salvo, com as orientações para a segunda avaliação dos módulos 3 e 4, isso exigiu a ida às pastas de documentos e, em seguida, o retorno ao *webmail* no minuto 20. Então ele redigiu a resposta orientando o cursista a executar a segunda avaliação dos módulos e enviou a mensagem no minuto 21.

No minuto 22, ele abriu uma segunda mensagem no *webmail*, era uma mensagem de um outro cursista contendo avaliações. O professor-tutor abriu os anexos, copiou as informações e colou no documento do *Word*. No minuto 23, ele fez uma pequena pausa e conversou com os colegas sobre as avaliações que estavam recebendo e enviando. Este tipo de diálogo com os colegas favorece a regulação do trabalho, pois ao debaterem as questões cotidianas, eles podem estruturar melhor suas estratégias operatórias e assim desenvolverem uma padronização de elementos da atividade que facilitam o desempenho da mesma.

O professor-tutor passou 3 minutos conversando com os colegas e no minuto 26 retomou suas ações. No minuto 27, ele fez uma análise prévia da avaliação do cursista que acabou de abrir e ficou com dúvida se o cursista executou a avaliação de acordo com as solicitações, como é possível verificar pela sua verbalização: “Ai, ele fez errado, não era isso que era pra fazer, deixa eu conferir”, então ele abriu uma pasta com documentos impressos e verificou as solicitações para a avaliação, confirmou o que era para ser feito e concluiu: “era isso mesmo.” Ele concluiu a análise prévia da avaliação no minuto 29. Todas as ações descritas foram executadas com o documento do *Word* que continha todas as avaliações recebidas aberto, lembrando que este professor-tutor tinha como estratégia copiar todas as avaliações recebidas em um mesmo documento do *Word*.

No minuto seguinte, 30, ele retornou ao *webmail*, baixou mais uma avaliação do mesmo cursista, copiou e colou no *Word*. E nos dois minutos seguintes (31 e 32), ele repetiu este conjunto de ações, copiando várias avaliações deste mesmo cursista.

No minuto 33, ele analisou novamente as avaliações copiadas no documento do *Word* e verificou que estão de acordo com as solicitações.

No minuto 34, ele retornou para o *webmail* e abriu a terceira mensagem de cursista com avaliações. Ele abriu os anexos, copiou e colou no documento do *Word*, conforme já havia feito anteriormente. Após copiar as avaliações, ele realizou a análise prévia das mesmas, retornando para o *webmail* no minuto 37, no qual iniciou a redação de uma resposta para a cursista. Ele passou do minuto

37 ao minuto 48 redigindo a resposta para a cursista (11 minutos). Na mensagem, ele confirmou o recebimento das avaliações e informou que algumas partes estão faltando, realizando uma orientação metodológica. Informou também que a cursista deve utilizar os parâmetros da ABNT ao fazer as avaliações e colocou na mensagem alguns parâmetros de formatação. No minuto 45, ainda redigindo a resposta, ele executou um movimento compensatório de alongamento dos braços e das costas e retomou a redação da mensagem. Ele informou à cursista que é muito importante se preocupar com os parâmetros da ABNT para treinar a redação do trabalho final. Ele releu a mensagem e, no minuto 48, ele a enviou.

No mesmo minuto, 48, ele abriu a quarta mensagem de cursista com avaliações. Ele repetiu duas vezes sua estratégia de baixar as avaliações, copiar e colar no documento do *Word*, até o minuto 51, no qual ele iniciou a redação da resposta para o cursista. Nesta mensagem, ele confirmou o recebimento das avaliações e informou que se fosse necessário ele entraria em contato com o cursista, desejou boa sorte a ele e se despediu com um grande abraço. O professor-tutor passou 3 minutos compondo esta mensagem e enviou no minuto 54.

No minuto 55, o professor-tutor verificou em sua caixa de mensagens duas mensagens com remetentes desconhecidos e em inglês. Ele enviou as mensagens para a lixeira dizendo: “isso aqui é *spam!*”. Do minuto 55 ao minuto 60 o professor-tutor ficou verificando suas mensagens na caixa de entrada no *webmail*, enviando para a lixeira as que julgava desnecessárias.

No minuto 61, o professor-tutor permaneceu no *webmail* e abriu a quinta mensagem de cursista contendo avaliações. A cursista informava na mensagem que estava aguardando o contato do professor-tutor. No minuto 62, ele olhou em suas planilhas impressas quando foi o seu último contato com a cursista, em seguida, retornou ao *webmail*, no minuto 63, e verificou qual foi a última mensagem que havia enviado à cursista, ele leu a mensagem e, no minuto 65, decidiu telefonar para a cursista. Ele telefonou e foi atendido.

Ele iniciou a conversa com a cursista ainda no minuto 65, falando sobre a saúde da cursista, depois sobre os sotaques deles e a cursista informou ao

professor que está “enrolada”. No minuto 68, ele continuou conversando com a cursista pelo telefone e deixou aberto o *webmail*, se movimentou no seu posto de trabalho e pegou o módulo que está em andamento. Leu o módulo junto com a cursista. No minuto 70, ele foi para as pastas de documentos no computador para procurar a avaliação em que a cursista tem dúvida. Ele leu a avaliação e orientou a cursista a partir do minuto 71. Ele pediu que ela enviasse o que já estava pronto para que ele pudesse fazer uma análise prévia. Ele orientou sobre mais uma questão da avaliação, incluindo aspectos metodológicos. Em seguida, falou sobre tratamentos para a garganta e para a voz, ele comentou que ela deve ser reabilitada e disse que ela deveria tomar cuidado. Conversou com a cursista sobre concursos públicos e, no minuto 74, ele maximizou o documento do *Word* que estava minimizado e salvou as informações, mantendo a conversa pelo telefone.

No minuto 75, ele continuou conversando com a cursista e lembrou os prazos de entrega das avaliações. A cursista questionou sobre os outros cursistas e ele informou quantos cursistas já haviam enviado as avaliações. Ele finalizou a conversa com a cursista no minuto 80.

Observa-se que ao longo da conversa com a cursista o professor-tutor trata questões acadêmicas e de ordem afetivo-subjetiva, pois a cursista comenta de sua saúde, do seu trabalho na escola e de outras questões, como o desejo de ser aprovada em um concurso público, e o professor-tutor tratou todas as demandas apresentadas pela cursista, ele não limitou o diálogo a questões acadêmicas.

Ainda no minuto 80, ele retornou para o *webmail* e abriu a sexta mensagem de cursista, que informava que iria mandar as avaliações do módulo anterior (2). O professor-tutor verbalizou: “O que eu falo agora? Ele está muito atrasado!”.

No minuto 82, ele iniciou a composição da mensagem para este cursista que está atrasado com as avaliações do módulo anterior ao que estava em andamento. Ele informou ao cursista que houve uma reunião com o supervisor para definir os prazos máximos de entrega das avaliações e pediu para que o cursista evite atrasar, pois ele precisava preparar e entregar os relatórios das menções em uma data já definida. Ao redigir a mensagem o professor-tutor verbalizou: “Será que estou sendo severo demais?”. Continuou redigindo a

resposta para o cursista e sugeriu que ele fosse enviando as avaliações na medida em que fosse concluindo a execução de cada uma. O professor-tutor despendeu 11 minutos elaborando e redigindo esta mensagem para este cursista, em virtude da necessidade de cobrar as avaliações sem desestimulá-lo. O professor-tutor enviou a mensagem no minuto 93.

No minuto 94, ele foi para as pastas de documentos do computador e abriu sua planilha de dados dos cursistas e atualizou o endereço eletrônico deste último cursista. Ele verbalizou: “Esse cursista mudou de e-mail e eu ainda não tinha adicionado este novo, por isso que não mandei a avaliação final para ele.”.

No minuto 95, ele retornou para o *webmail* e iniciou a composição de uma nova mensagem para este mesmo cursista. Ele informou ao cursista que em anexo estava a avaliação final dos módulos que estavam em andamento (3 e 4). E que caso ele tivesse dúvida que entrasse em contato, desejou bons estudos e boa sorte. Enviou a mensagem no minuto 97.

No minuto 98, ele estava no *webmail* e abriu a sétima mensagem de cursista, que pedia uma confirmação se o professor-tutor havia recebido as avaliações que ele já havia enviado. O professor-tutor respondeu informando que sim.

No minuto 100, ele verificou uma nova mensagem com assunto em inglês e destinatário desconhecido, ele excluiu a mensagem.

No minuto 101, ele permaneceu no *webmail* e abriu a oitava mensagem de cursista, e esta continha avaliações. Ele abriu, fez uma análise prévia da avaliação. Ainda no minuto 101, ele selecionou a avaliação, copiou e colou no documento do *Word* que estava minimizado (este documento já estava com 32 páginas neste momento). Estas ações duraram até o minuto 104 e então ele verbalizou: “Ela fez errado. Cadê o fichamento? Pior é que eu vou ter que imprimir, não adianta.”.

No minuto 105, ele retornou para o *webmail* e abriu mais uma mensagem de cursista (a nona). A mensagem estava sem anexo.

No minuto seguinte, 106, ele iniciou a redação de uma resposta para este cursista, informando que a mensagem estava sem anexos e, antes de enviar, ele

verbalizou: “Opa, peraí, este cursista tem dificuldade de trabalhar com o computador...”. Ele retomou a redação da mensagem, fazendo uma orientação quanto ao uso do computador, como pode ser verificado na transcrição da mensagem enviada. A mensagem foi enviada no minuto 110:

Olá cursista,
Houve algum problema no envio da tua mensagem, visto que não tem nenhum documento anexado. Se você tiver dificuldade em anexar, mande o trabalho no corpo da mensagem, sem anexar.
Estou aguardando. Boa sorte e um abraço,

No minuto 111, ele mandou imprimir o documento com todas as avaliações, se direcionou à impressora, verificou o documento impresso e encerrou o plantão, voltando ao seu posto de trabalho e fechando seus documentos no computador.

Destacam-se neste plantão as passagens que evidenciam o envolvimento afetivo-subjetivo do professor-tutor com seus cursistas. A preocupação expressa pelo próprio professor-tutor em não ser muito duro com o cursista que estava bastante atrasado, suas palavras sobre a saúde da cursista com a qual ele falou ao telefone e sua preocupação com o cursista que não dominava o uso do computador para enviar as avaliações anexadas. Enfim, estas três passagens revelam que o tratamento de informações não se restringe à esfera cognitivo-acadêmica, há a solicitação de tratamento de demandas de ordem afetivo-subjetiva e o professor-tutor lida com os diversos tipos de demanda para conseguir atingir os objetivos do trabalho.

A próxima situação revelará outros aspectos da atividade, em um dia normal com ênfase nas orientações via telefone.

3. O acompanhamento dos cursistas em um dia tipicamente normal com ênfase nas orientações via ligações telefônicas

A próxima situação, figura 11, apresenta um plantão de 2 horas do professor-tutor TUT 10, em um dia normal, com ênfase nos contatos telefônicos, com um total de 58 ações, nas quais se observou a predominância da subtarefa de manter comunicação ativa com os cursistas. Estavam em andamento os

módulos 5 e 6, nas etapas 4, 5 e 6 do fluxo de condução dos módulos (figura 07). Essas etapas eram caracterizadas pelo envio de avaliações, incentivo aos cursistas/resposta de dúvidas e cobrança de avaliações.

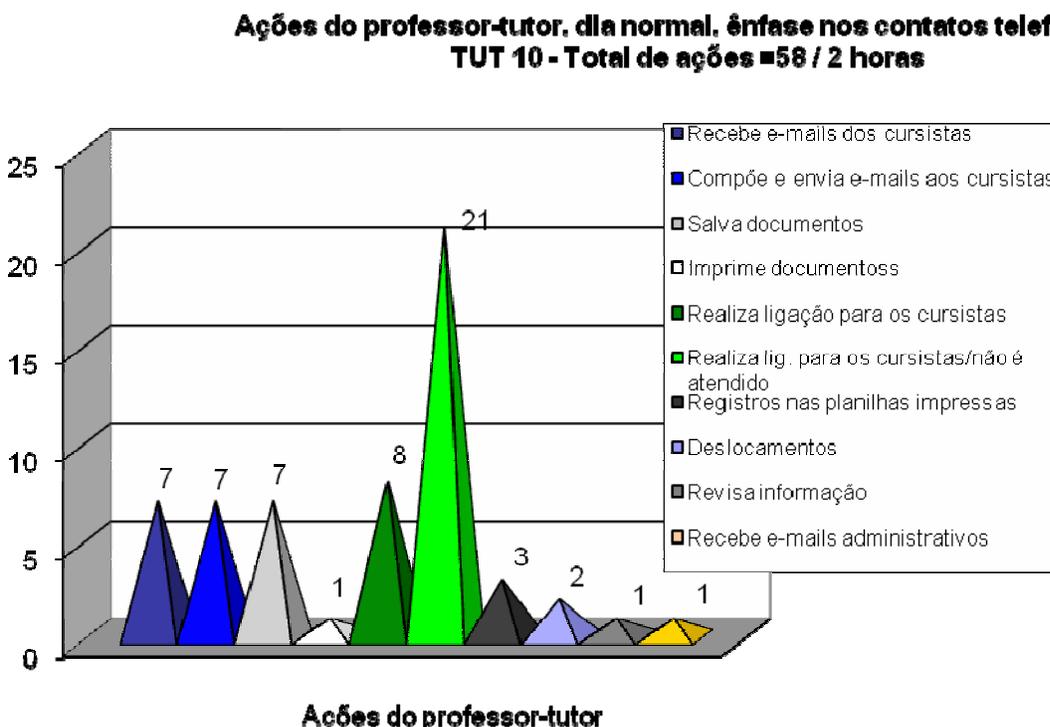


Figura 11 – Ações do tutor, dia normal, com ênfase nos contatos telefônicos.

Na figura 11, em tons de azul estão as ações de recebimento e envio de mensagens por e-mail para cursistas. Nas sete mensagens recebidas, foram identificados: envio de avaliações, demandas com dúvidas sobre conteúdo, dúvidas administrativas e dúvidas sobre o recebimento do material, uma demanda relatando queixas pessoais e uma solicitando prorrogação de prazo para entrega de avaliações.

Na coluna de cor cinza, tem-se o número de vezes que o professor-tutor salvou documentos (7). Neste caso, o professor-tutor salvou documentos que estavam nas mensagens enviadas pelos cursistas neste plantão e em outros, nas pastas de e-mails no próprio *webmail*.

Na coluna de cor branca está representado o número de vezes (1) que ele solicitou a impressão de documentos.

Em tons de verde, estão representadas as ações de contato com os alunos via telefone. Na primeira coluna, verde-escura, estão as chamadas realizadas com sucesso (8), nas quais ele incentivou os cursistas a realizarem as avaliações, sanou dúvidas de conteúdo, metodológicas, administrativas e sobre acesso ao material. Na coluna verde-clara, estão representadas as chamadas realizadas sem sucesso, foram 21 chamadas que o professor-tutor realizou e não conseguiu contato com os cursistas.

Esta situação revela claramente uma peculiaridade deste tipo de contato, que é a dificuldade em encontrar o cursista disponível no momento da ligação. O maior índice neste plantão foi o de contatos sem sucesso, em que o professor-tutor não foi atendido, situação que pode gerar sentimentos de tempo perdido ou impotência diante da necessidade de contatar os cursistas. São situações que demandam um investimento constante da subjetividade do professor-tutor, que tem que administrar as demandas dos cursistas, as cobranças das avaliações, o tempo de plantão e a dificuldade em encontrar os cursistas para orientá-los. Eram previstos dois meses para cada módulo. Os contatos frustrados, somados à pressão temporal, eram capazes de evocar vivências subjetivas negativas no trabalho, como a incerteza do cumprimento das tarefas, a necessidade de se reportar ao cursista para realizar uma cobrança, ao invés de um elogio, enfim, situações diretamente relacionadas com a subjetividade dos professores-tutores.

Na coluna preta, estão indicadas as ações de registro de contatos nas planilhas impressas (3), momento de regulação da atividade.

Na coluna lilás, observa-se o número de vezes que o professor-tutor realizou deslocamentos (2), um deslocamento até a impressora e um deslocamento para beber água.

Na coluna cinza-escura, está representada a ação de revisar informações no *webmail*, situação de regulação, na qual o professor-tutor revisa, nas pastas de e-mails dos cursistas, ações que foram realizadas, para, então, definir novas ações.

E por fim, em amarelo escuro, está representada a ação de recebimento de e-mail do supervisor. Nesta mensagem recebida, constavam orientações do supervisor acerca das avaliações.

Esta situação é representativa de um dia de plantão em que predominam as ações via telefone e suas peculiaridades. Destaca-se a evocação da subjetividade do professor-tutor ao lidar com as chamadas sem sucesso.

A próxima situação apresentará um dia de plantão em que o sistema informatizado gera retrabalho para o professor-tutor.

4. O acompanhamento dos cursistas em um dia em que o sistema informatizado apresentou problemas e esses problemas causaram retrabalho para o professor-tutor

Na figura 12 é apresentado um plantão de duas horas, com 41 ações, em um dia em que ocorreu uma falha no sistema que gerou retrabalho para o professor-tutor. Estava em andamento o módulo 5, nas etapas 5, 6 e 7 do fluxo de condução dos módulos, caracterizadas pelo incentivo e cobrança das avaliações e recebimento de avaliações, predominando a subtarefa de manter comunicação ativa com os cursistas.

O sistema do CEAD/UnB e seu *webmail* ficaram inoperantes por vinte minutos, logo no início do plantão, em um período em que o contato com os cursistas via e-mail é privilegiado, pois era momento de receber e orientar avaliações.

A equipe de suporte orientou os professores-tutores a salvarem as mensagens no editor de textos antes de enviarem, contudo, essa orientação não foi suficiente para evitar a situação de retrabalho experimentada pelo professor-tutor. Ele redigiu, enviou e perdeu por duas vezes a mesma mensagem, que havia levado aproximadamente 5 minutos para ser elaborada. Apenas na terceira vez em que redigiu o e-mail, ele conseguiu enviá-lo.

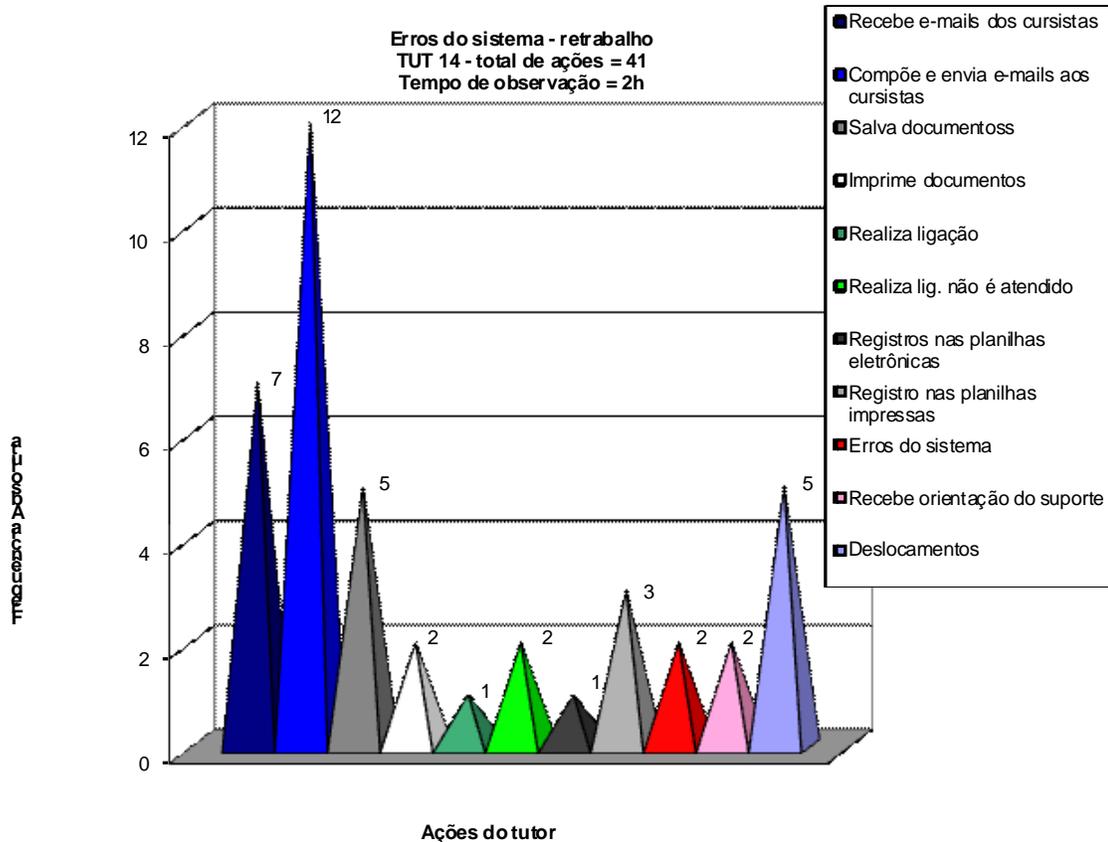


Figura 12 – Ações do tutor em dia de falha do sistema - retrabalho.

O professor-tutor agiu, sabendo do problema no sistema, e persistiu na mesma ação, antes de reestruturar seu planejamento. Essa situação suscita o questionamento a respeito da forma de utilização das ferramentas, ou seja, o computador e o *webmail*, e a respeito da estratégia de resolução de problemas adotada pelo professor-tutor.

A estratégia de resolução de problemas deste professor-tutor ficou limitada a refazer o trabalho da mesma forma, por duas vezes consecutivas, ao invés de utilizar outra estratégia, como, por exemplo, redigir a mensagem no editor de texto e depois copiá-la para o *webmail*, que havia sido a sugestão da equipe de suporte. Quando confrontado com essa persistência na mesma ação sem sucesso, o

professor-tutor atribuiu seu comportamento ao hábito de desenvolver o trabalho sempre daquela forma.

Na literatura, esse tipo de comportamento é nomeado entrincheiramento e caracteriza-se por uma persistência na emissão de um único comportamento em um determinado contexto. É um obstáculo ao processo de resolução de problemas (Sternberg, 2000). Usar as ferramentas de outra forma não foi uma possibilidade cogitada pelo professor-tutor.

Tendo em vista o curto período de tempo do plantão, este tipo de situação desencadeou irritação e preocupação no professor-tutor, ao mesmo tempo em que fez com que ele reestruturasse os planos para aquele dia. Os professores-tutores, geralmente, planejavam a realização dos contatos com os cursistas no momento do plantão, esperando assim usar o e-mail e o telefone. Com o sistema inoperante, o trabalho pode ficar “emperrado”, visto que para realizar o trabalho eles precisavam recorrer, muitas vezes, a informações armazenadas no *webmail*. Especificamente, no caso em questão, o professor-tutor precisava consultar os questionamentos da aluna para redigir a resposta, desta forma, a impossibilidade de acessar o *webmail* dificultou a reestruturação das ações.

A situação de retrabalho apresentada revelou a necessidade de adaptação do professor-tutor aos imprevistos, à variabilidade do sistema de trabalho. Bouyer e Sznalwar (2005) apontam que, diante dos obstáculos colocados pela realidade, o fluxo do processo produtivo é garantido pela capacidade do ser humano de se adaptar, fazendo uso, principalmente, de suas estratégias cognitivas. No caso exemplificado, o tutor precisou perder o trabalho duas vezes, para só então reestruturar seu planejamento e se adaptar ao contexto. Malgrado os constrangimentos, o professor-tutor obteve êxito em sua adaptação e conseguiu realizar as ações previstas para o plantão.

Esta é outra situação em que é possível perceber o envolvimento da subjetividade do professor-tutor ao lidar com um imprevisto – o sistema inoperante, gerando ainda um investimento significativo de tempo e de concentração do profissional que teve que elaborar e re-elaborar a mensagem para enviar para seu cursista.

Analisando as demais informações da figura 12, em azul escuro estão representados os e-mails de cursistas recebidos pelo professor-tutor neste plantão. Foram 9 mensagens, cujos conteúdos foram avaliações, dúvidas sobre o acesso ao material e queixas pessoais, nas quais os cursistas apresentam ao professor-tutor suas dificuldades ou insatisfações.

Na coluna azul-clara, estão representados os e-mails enviados para os cursistas. Foram 12 mensagens contendo confirmações de recebimento de avaliações, orientações metodológicas, orientações sobre como usar o computador, orientações para o cursista se organizar pessoalmente e solicitações de avaliação.

Na coluna cinza, verifica-se o número de vezes em que o professor-tutor salvou documentos (5) e, na branca, as vezes em que ele solicitou a impressão de documentos (2).

Nas colunas verdes, estão as chamadas telefônicas realizadas pelo professor-tutor. Destaca-se que a realização de chamadas telefônicas foi a alternativa utilizada pelo professor-tutor no momento de reestruturação do seu planejamento, quando o sistema estava inoperante, ele realizou três chamadas telefônicas, sendo atendido em uma e tendo ficado sem resposta nas outras duas.

Na coluna preta, está representada a ação de registrar dados no computador e, na cinza-clara, a ação de registrar dados nas planilhas impressas, ações de regulação da atividade.

Na coluna vermelha, estão os erros do sistema (2), o primeiro erro já foi comentado, o que gerou a situação de retrabalho e o segundo erro foi menos grave, gerando apenas a necessidade de reinserir os dados de acesso ao sistema do CEAD/UnB.

Na coluna rosa, estão representadas as duas vezes em que a equipe de suporte auxiliou o professor-tutor em seu plantão, uma vez relacionada à primeira falha do sistema, no momento em que este ficou inoperante, e uma segunda vez em que o professor-tutor buscou uma orientação sobre como utilizar as pastas do *webmail*.

Na última coluna, lilás, estão representados os deslocamentos realizados pelo professor-tutor, ao todo foram cinco, sendo dois para a impressora, um para o posto de trabalho da equipe de suporte e os demais para tomar água.

Além da mobilização cognitiva do professor-tutor, nota-se também a necessidade da mobilização da subjetividade do profissional para resolver os problemas colocados pela realidade de trabalho. Tanto nos casos considerados normais, quanto nas situações consideradas fora do normal, as evocações da cognição e da subjetividade se revelam constantes na atividade de tutoria. A próxima situação também apresenta um caso problemático e reforça esta idéia.

5. O acompanhamento dos cursistas em um dia em que se constatou uma situação problemática na relação professor-tutor/cursista

O último caso, figura 13, refere-se a um plantão em que o professor-tutor despendeu 50 minutos resolvendo o caso de um cursista que enviou avaliações duplicadas. O professor-tutor realizou um plantão de duas horas, contudo, foi possível observar apenas a primeira hora do plantão. Em uma hora, o professor-tutor executou 25 ações. Estavam em andamento os módulos 3 e 4, nas etapas 7 e 8 do fluxo de condução dos módulos, equivalentes ao período de recebimento e correção de avaliações. Predominavam as subtarefas de manter comunicação ativa com os cursistas e fazer correções das avaliações.

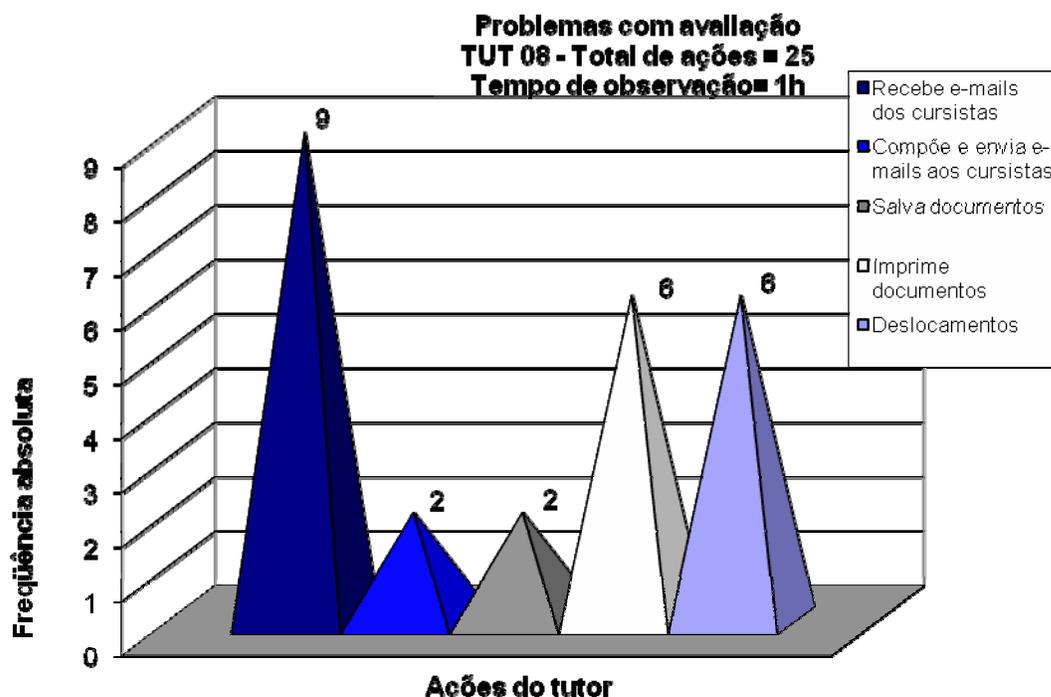


Figura 13 – Plantão com problemas em avaliações de um cursista.

Na figura 13, na coluna azul-escuro, estão representados os e-mails de cursistas recebidos pelo professor-tutor (9), todos contendo avaliações.

Na coluna azul-clara, estão representadas as respostas enviadas pelo professor-tutor aos cursistas (2), elas confirmavam o recebimento das avaliações e orientavam as próximas avaliações.

Na coluna cinza, observam-se as vezes em que o professor-tutor salvou documentos (2) e, na branca, as vezes em que ele enviou documentos para serem impressos (6). A última coluna, lilás, representa as vezes em que o professor-tutor se deslocou até a impressora.

O plantão foi atípico, o professor-tutor havia planejado receber avaliações que estavam previstas, em função do período de condução do módulo, e ele recebeu um e-mail de um cursista com 12 avaliações anexas, ele baixou cada uma das avaliações e solicitou a sua impressão. Quando estava fazendo uma análise prévia das primeiras avaliações impressas, ele verificou que as avaliações não estavam adequadas. Solicitou a impressão das demais avaliações para poder fazer a análise prévia e ele confirmou que as avaliações estavam repetidas, das

12 avaliações apenas 4 estavam de acordo com as solicitações, as demais eram de ofertas anteriores do mesmo módulo.

O professor-tutor inferiu que o cursista havia copiado as avaliações de algum colega que já havia concluído o curso, visto que ele estava atrasado e, quando enviou as avaliações, enviou versões anteriores das avaliações. Após verificar cada avaliação, ele elaborou uma resposta para enviar ao cursista, buscando mostrar o problema, porém evitando acusá-lo diretamente, pois isso poderia causar um transtorno. A preocupação do professor-tutor, neste caso, era a de reverter a situação e tentar orientar o cursista, levando-o a executar adequadamente as avaliações.

Nota-se que, em função deste problema com as avaliações do cursista, a variabilidade das ações diminuiu significativamente, visto que o professor-tutor teve que se dedicar exclusivamente a um caso para identificar o problema e tentar resolvê-lo. Mesmo assim, a quantidade de ações manteve-se na média das demais observações. Em uma hora de observação foram executadas 25 ações.

Ao perceber que as avaliações estavam copiadas de outra oferta do curso, o professor-tutor comentou em voz alta:

“Deve ser para eu escolher qual prefiro corrigir, ainda mais que ele estava atrasado...”

Ao elaborar a resposta para o cursista, o professor-tutor demonstrou preocupação e cuidado para não gerar uma situação constrangedora. Abaixo se visualiza a mensagem enviada:

“Olá cursista,
que bom receber seu contato após tanto tempo!
Recebi este e-mail contendo 12 anexos...
Contudo apenas alguns deles correspondem às novas tarefas exigidas na recuperação dos módulos 3 e 4 (apenas os anexos 1, 2, 3 e 4). Os outros anexos remetem às atividades anteriores dos módulos 3 e 4 e que agora já não serão mais aceitas. Preciso analisar com cuidado todo o conteúdo que vc enviou...
Contudo gostaria que vc olhasse novamente os arquivos que lhe reenvio para que não haja dúvidas acerca de quais são as atividades que devem ser realizadas para a conclusão dos módulos 3 e 4, ok.
Qualquer dúvida estarei à disposição.

Grande abraço, professor-tutor.”

A atividade de tutoria pode ser caracterizada como uma constante atividade de resolução de problemas, pois os professores-tutores recebem as demandas de seus cursistas e, com base nelas, estruturam toda a atividade. Eles identificam suas solicitações, verificam as possíveis formas de responder, elaboram suas estratégias e, em seguida, executam-nas, fechando um ciclo de orientação ao cursista, semelhante ao que propõe Sternberg (2000) para a resolução de problemas.

Após conhecer a atividade dos professores-tutores, com base nas cinco situações apresentadas, é interessante discutir os achados à luz das propostas de Marmarras e Pavard (1999) sobre os três elementos do Modelo Ergonômico Genérico – MEG – o operador, o sistema de trabalho e o ambiente do sistema de trabalho.

Constatou-se que as falhas nas listas de contatos, os erros do sistema, as chamadas sem sucesso e as dificuldades com os cursistas eram exemplos de situações em que o sistema de trabalho e o ambiente do sistema de trabalho colocavam entraves para o desempenho da atividade. Segundo Marmarras e Pavard (1999), são situações que levam ao funcionamento degradado de um, de dois ou dos três componentes do MEG. Apesar disso, o sistema operador/ST busca compensar essa degradação e responde de modo ótimo ou sub-ótimo às demandas do AST.

Os esforços para responder às demandas colocadas pelos imprevistos da situação real de trabalho repercutem sobre os operadores, que são os responsáveis pela compensação do funcionamento degradado. A repercussão pode ser na esfera subjetiva, nas relações com os outros ou com o próprio trabalho. Os professores-tutores não se queixaram de dores ou problemas de saúde relacionados ao trabalho de tutoria, mas destacaram que o tempo de plantão era curto para o volume de trabalho, e que o trabalho era cansativo e exigia muita atenção e cuidado para evitar os erros no tratamento das informações.

Além disso, os professores-tutores ressaltaram que muito do trabalho tem que ser levado “para casa”, e não apenas as correções das avaliações, ultrapassando as duas horas semanais previstas para o trabalho em casa. Apenas um professor-tutor não dispunha de computador em casa, enquanto os demais relataram acessar diariamente o *webmail* do CEAD, em casa ou em outros empregos, para atender às demandas de seus cursistas. Desta forma, o trabalho de tutoria penetra as demais esferas da vida do professor-tutor, sem permitir uma definição de carga horária precisa destinada à tutoria.

O fato dos plantões serem de duas horas favorecia uma redução do impacto da atividade na saúde física dos professores-tutores, contudo, requeria que eles mantivessem a concentração elevada e que tivessem um planejamento adequado de suas ações para conseguir atender às diversas demandas dentro das duas horas de plantão. É possível notar uma urgência por parte dos professores-tutores em conseguir cumprir todas as ações planejadas para o plantão, sentimento que pode se estender às atividades que são levadas para serem realizadas em outros ambientes também, revelando, novamente, a solicitação da esfera subjetiva do professor-tutor ao realizar seu trabalho.

Hubault e Bourgeois (2004) defendem que trabalhar implica na gestão de uma tensão de dupla exigência. De um lado, a eficácia, relacionada à empresa, representada pelas determinações das tarefas; do outro lado, a saúde, relacionada à pessoa, colocada à prova no seu engajamento na atividade. Segundo os autores, trabalhar requer, pois, a resposta a um sistema de exigências econômicas e subjetivas.

Os resultados apresentados até aqui permitiram constatar a variabilidade das ações dos professores-tutores e das situações às quais são cotidianamente confrontados, bem como a existência de tipos diferenciados de demandas por parte dos cursistas, demandas mais relacionadas aos conteúdos e aspectos acadêmicos e demandas mais relacionadas às dificuldades, sentimentos e vivências pessoais.

Segundo Abrahão (2000), a variabilidade é inerente às situações de trabalho, sendo possível identificá-la na organização do trabalho, nas matérias-

primas, nos equipamentos, nos procedimentos, nos trabalhadores, no ambiente de trabalho, enfim, em todos os elementos que compõem as situações de trabalho reais.

A Ergonomia, ao considerar a variabilidade das situações e dos sujeitos, não tem como objetivo eliminar a variabilidade, mas sim compreendê-la e considerá-la como elemento integrante da realidade, fornecendo parâmetros para melhorar a relação dos sujeitos com seus trabalhos (Abrahão, 2000).

Particularmente, a autora revela a variabilidade dos artefatos na atividade. Os artefatos são instrumentos, signos, procedimentos, máquinas, métodos, regras que fazem a mediação entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho (Abrahão, 2000).

Nas situações apresentadas, são considerados artefatos na relação entre os professores-tutores e os cursistas: o computador, os programas utilizados, a impressora, o telefone, as avaliações dos cursistas, as determinações dos supervisores, entre outros. O uso de artefatos é sempre repleto de imprevistos, posto que lidar com eles implica em lidar com elementos variáveis e independentes da vontade dos trabalhadores.

A gestão da variabilidade pode ser positiva ou negativa, dependendo da organização do trabalho e da forma como cada professor-tutor lida com a imprevisibilidade. Abrahão (2000) ressalta que as competências dos trabalhadores estão intimamente relacionadas à gestão da variabilidade, pois são elas que contribuem na regulação das situações inesperadas. Quanto maior a variabilidade das situações, maior é a solicitação de competências dos trabalhadores. A experiência é um componente importante para a construção das competências e conseqüentemente, ela interfere na gestão da variabilidade.

A análise dos resultados sobre a variabilidade das ações dos tutores permite responder à terceira questão de estudo: “Quais são os fatores que determinam a variabilidade da atividade dos tutores? Qual é a repercussão dessa variabilidade para o tutor?”

Os resultados do estudo da atividade dos professores-tutores permitiram constatar que a própria natureza da atividade de tutoria é responsável pela variabilidade: a atividade de ensino, as diferenças das demandas dos cursistas, o atendimento individualizado, o uso das NTICs, a relação professor-tutor/cursista, a relação com a instituição, o projeto do curso, a organização do trabalho. É a associação destes fatores que caracteriza a variabilidade das tarefas desempenhadas pelos professores-tutores.

A atividade de ensino exige, por exemplo, o cuidado em apresentar questionamentos e respostas, sem esgotar as possibilidades e sem apresentar uma única resposta como a certa, evitando a situação em que a opinião do professor-tutor seja a única correta. Exige também a sensibilidade de perceber que cada cursista tem sua forma de receber e interpretar as comunicações. Às vezes, as estratégias motivacionais que funcionam com um cursista, não funcionam com outro e assim o professor-tutor tem que ir conhecendo seu público, apesar da distância, para conseguir efetivar a proposta do curso.

No caso da tutoria, o professor-tutor, além de orientar e estimular os cursistas ao aprendizado, papel também desempenhado pelo professor na sala de aula, precisa fazer isso de forma individualizada, cursista por cursista. Pedrosa (2003) ressalta que o professor-tutor deve ser um profissional cuidadoso na seleção das informações que utilizará para estabelecer contato com os cursistas, visto que estas informações devem ser pertinentes e articuladas com a vida cotidiana, com a cultura e com as necessidades específicas de seus cursistas.

A variabilidade pode ser identificada nas diversas ações desempenhadas, na relação com os cursistas, nos diversos aplicativos utilizados, na diferenciação de cada módulo, no sistema tecnológico utilizado, enfim, a variabilidade está mais presente do que a estabilidade na atividade dos professores-tutores.

Sarmet (2003), em seu estudo sobre tutores de um curso técnico a distância, revelou que a incerteza, a variabilidade das demandas, a multiplicidade de tarefas e de ferramentas a serem utilizadas, a pressão temporal, a quantidade reduzida de tutores e a instabilidade do sistema informatizado são elementos que permeiam a atividade do tutor. Segundo o autor, os tutores tratam diferentes

informações simultaneamente, realizam um número elevado de ações, antecipam demandas, procedimentos, entre outros eventos, buscando desenvolver estratégias operatórias que minimizem o custo cognitivo de suas ações (Sarmet, 2003).

Como defende Abrahão (2000), apoiada em Wisner (1994), a variabilidade é encontrada em todas as situações de trabalho, até mesmo naquelas que apresentam tarefas aparentemente monótonas e repetitivas. E a variabilidade exige dos trabalhadores uma adaptação permanente, de forma a atingir os objetivos do trabalho.

Guérin e cols. (2001) também consideram a variabilidade inerente à atividade e ressaltam que o desempenho de qualquer atividade pode trazer vários tipos de conseqüências aos trabalhadores. Considerando a atividade dos professores-tutores, que revela grandes exigências cognitivas, subjetivas, e esse processo permanente de adaptação à variabilidade das tarefas, pode-se supor que este tipo de atividade, a médio e longo prazo, pode repercutir sobre a saúde, sobre a vida profissional, psicológica e social dos trabalhadores.

Possíveis repercussões positivas seriam a aquisição de experiências e o desenvolvimento das competências, porém os sujeitos também podem ser afetados negativamente por este trabalho, que se mostrou bastante exigente e diversificado.

Codo (1999) fez um amplo estudo sobre a atividade de ensino, com professores da educação presencial e identificou muitas fontes de desgaste na atividade de ensinar. O autor destaca principalmente as repercussões psíquicas do trabalho de ensinar, mas pode-se considerar que a saúde física e mental dos sujeitos está plenamente envolvida no processo de trabalho e um fator que contribui significativamente para incrementar as repercussões sobre a saúde dos professores-tutores é a relação professor-tutor/cursista e suas demandas afetivas.

O próximo tópico abordará esta questão, na expectativa de compreender outros elementos da atividade dos professores-tutores.

4.6. A relação professor-tutor/cursista: elemento estruturante da atividade de tutoria

As prescrições da organização do trabalho permitiram afirmar que a relação professor-tutor/cursista tem um papel central nas tarefas dos professores-tutores, como se evidencia no extrato do projeto que deu origem ao programa de capacitação analisado, que considera que o professor-tutor é:

Pessoa que atua diretamente com o cursista, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades, tirando suas dúvidas sobre conteúdos e questões administrativas, fazendo a correção das avaliações, o registro de notas e resultados e informando à coordenação pedagógica quaisquer problemas e eventualidades. É a pessoa responsável, também, por manter o aluno motivado e estimulado durante todo o processo de construção de seu conhecimento (CEAD, 2003, p. 4).

Depreendeu-se deste extrato, que a relação professor-tutor/cursista é o elemento estruturante da atividade de tutoria. Essa relação tinha como eixo principal as demandas dos cursistas. As ações do professor-tutor estavam vinculadas às ações dos cursistas, sem as quais a atividade do professor-tutor ficava sem sentido.

Essa relação como elemento estruturante da atividade era possibilitada pela utilização das NTICs. Todos os professores-tutores entrevistados (22) relataram que o computador e a Internet eram os principais meios de contato com os cursistas. Era principalmente por meio das mensagens escritas, enviadas e recebidas, que a relação professor-tutor/cursista se concretizava. O uso do telefone complementava as comunicações, mas a ênfase dos contatos estava na relação mediada pelas NTICs, considerada mais ágil, prática, eficiente e segura (pelo controle e a regulação da atividade).

Desta forma, para o professor-tutor dar conta das tarefas prescritas pela organização do trabalho, dependia, primeiramente, das demandas apresentadas pelos cursistas e, em segundo lugar, dos controles e da regulação que norteavam

a sua atividade, contatos que deveriam ser realizados, como ficou evidente nos gráficos e nas crônicas da atividade.

As demandas dos cursistas envolviam diferentes dimensões, que apesar de apresentadas, no presente estudo, separadamente, são inter-relacionadas:

1. demandas cognitivas: caracterizadas pelas dúvidas e questionamentos dos cursistas acerca dos conteúdos dos módulos, das avaliações, da relação teoria/prática e das questões metodológicas;
2. demandas subjetivas: caracterizadas pelas queixas relacionadas ao cansaço, aos problemas familiares, às dificuldades de cumprir os prazos por falta de tempo para realizar as atividades, às dificuldades de organizar a vida pessoal e conciliar com o curso e ao desânimo de continuar no curso.

Entretanto, a relação professor-tutor/cursista pode originar-se de uma ausência de demandas do cursista, que se configura a partir do controle e da regulação realizados pelo professor-tutor, com base em seus registros, que permitiam verificar a necessidade de estabelecer contatos com os cursistas pouco engajados ou com avaliações atrasadas. Estas mensagens tinham a função de regulação da atividade e de incentivo aos cursistas, caracterizando-se assim, como uma demanda subjetiva.

Algumas das mensagens trocadas entre professores-tutores e seus cursistas podem revelar as características da relação estabelecida entre eles para tratarem as demandas acima apresentadas. No presente estudo, foi permitido o acesso a 69 mensagens trocadas entre os professores-tutores e seus cursistas. Destas, foram selecionadas 13 mensagens que ilustram as naturezas das demandas. Estas mensagens foram agrupadas e categorizadas de acordo com o conteúdo principal da mensagem.

No primeiro grupo, encontram-se os e-mails que caracterizam as demandas cognitivas, o segundo grupo é o de e-mails com demandas subjetivas e o terceiro grupo é o de e-mails enviados pelos professores-tutores, originados em função da ausência de demandas dos cursistas, cobrando-os ou incentivando-os em virtude do pouco engajamento e/ou atrasos nas avaliações.

4.6.1. E-mails com demandas cognitivas:

Caso 1 - Cursista com dúvida em uma questão da avaliação

“Professor não estou entendendo o que se está pedindo na avaliação I do módulo 6. Não estou entendendo o que se pede nas questões:

Reconhecer os critérios que permitem realizar uma pesquisa empírica:

(Valor 1,2 pts. – 0,2 cd.)

- Interrogação
- Relação
- Observação

Tem como o Sr. me explicar melhor o que é pra fazer?!

Obrigada Aluna”

Resposta do professor-tutor:

“Olá, Aluna!

Para entender a questão 3 você precisa ler o modulo Monografia com atenção e tentar identificar se existem estes critérios na monografia escolhida por você. Por que se existem? Porque as monografias possuem falhas e você poderá identificá-las... se não existe algum dos critérios você irá relatar que não foi encontrado. Sempre que houver uma dúvida sobre reconhecer ou identificar consulte o modulo e caso não consiga identificar entre em contato e mande o título da monografia escolhida para que eu possa dar uma direção,ok!

Mas primeiro tente descobrir, reconhecer os critérios, se não conseguir entre em contato. No modulo está bem explicado como identificar.

Um abraço!

Professor-tutor!”

Este primeiro caso relata uma dúvida da cursista sobre como realizar a avaliação, a demanda de conteúdo acadêmico solicita do professor-tutor o domínio do conteúdo dos módulos, assim como a capacidade de abstração e elaboração de um conteúdo explicativo, que permita uma apropriação, pelo cursista da estratégia sugerida, adequada a sua necessidade. No presente caso, a estratégia sugerida foi a leitura do módulo e a identificação de elementos. Para estabelecer esta relação, o professor-tutor analisou a demanda da cursista, identificou a sua dúvida, e então elaborou e enviou uma resposta. Esta situação representa o diagnóstico e resolução de problemas, que requerem do professor-tutor o uso da atenção e da memória.

O próximo caso ilustra a estratégia de uso de exemplos para a orientação dos cursistas na realização das avaliações.

Caso 2 - Cursistas com dúvidas sobre relato de pesquisa

Orientação do professor-tutor:

“Caros alunos e alunas,
Estou enviando em anexo um modelo de Relato de Experiência, quem ainda está em dúvida sobre o trabalho final, se irá fazer uma monografia ou um relato... aqui está um modelo de Relato de Experiência.
Se vocês observarem a questão 3 da nossa avaliação 1 do módulo 6 vai perceber que a construção dessa questão tem muito a ver com o modelo de relatório. O texto que dá início à questão é o problema, a primeira pergunta tem a ver com a contextualização desse problema, a elaboração e a execução do plano de aula é uma intervenção propositiva buscando superar o problema e em seguida o relato da intervenção. Por fim, o aluno terá que concluir fazendo uma análise crítica, viu?
Bom final de semana e aguardo as avaliações no prazo estipulado, ok! Qualquer dúvida entrem em contato!
Um abraço professor-tutor!”

Apesar de não ministrar aulas, os professores-tutores precisavam orientar os cursistas de forma que eles pudessem alcançar o conhecimento e suas nuances. Para orientar e esclarecer dúvidas dos cursistas, os professores-tutores precisavam dominar o conteúdo ministrado e a metodologia científica, bem como serem capazes de transmitir aos cursistas estes conteúdos, recorrendo às orientações escritas, aos textos complementares, para auxiliarem a compreensão e o desenvolvimento das avaliações e ao uso de exemplos ou casos de sucesso.

Como em toda situação de resolução de problemas, foi necessário que o professor-tutor identificasse o problema apresentado pelos cursistas, a dificuldade que estavam tendo, para que em seguida ele recorresse a situações semelhantes já vividas, e assim pudesse desenvolver uma estratégia adequada para a situação. No caso, ele optou pelo uso de um exemplo da atividade que deveria ser realizada, para que, ao analisar o exemplo, os cursistas compreendessem o que a avaliação exigia.

Maggio (2001) comenta uma situação semelhante à essa, citando o ensino por meio do uso de casos. A autora afirma que tanto na educação presencial, quanto na educação a distância, a intervenção de professores e tutores deve ser flexível e voltada a favorecer modos de proceder reflexivos e fundados em conceituações teóricas consistentes, revelando assim um ponto comum nas atuações destes profissionais.

Na EaD, o estímulo a uma atuação independente por parte de quem está aprendendo deve ser privilegiado em detrimento de orientações diretivas, ou fórmulas prontas de realizar as atividades, e são os professores-tutores os responsáveis por estimular este tipo de atuação em seus cursistas.

O terceiro caso apresentado, revela pontos importantes a serem comentados, tanto por se repetirem em outras situações semelhantes, quanto por revelarem a natureza da atividade desenvolvida pelos professores-tutores e os constrangimentos com os quais conviviam. É um caso que apresenta simultaneamente mais de uma demanda e que exigiu do professor-tutor várias estratégias para tentar solucioná-lo.

Caso 3 - Cursista com dificuldades nas avaliações, orientação do professor-tutor

Mensagem da cursista:

“Professor

Tenho recebido suas correspondências. Quanto a avaliação do módulo nº05 tive dúvida nas questões, pois são dirigidas a um professor de Educação Física. [Trata de relato de experiência vivido no plano de aula, plano de aula, minha prática pedagógica no esporte e o mais difícil para mim: uma atividade para iniciar o handebol, não sei nem por onde começar, preciso de sua ajuda!!!!](#) Estou muito insegura por ser um assunto novo para mim. Acho que nem vou ter férias somente pensando nos trabalhos a serem entregues... monografias... etc.

Para te falar a verdade nunca joguei handebol. **Eu, nos jogos sempre ficava no banco de reservas por ser baixa e franzina demais. Continuo sendo, só ganhei alguns quilinhos a mais depois de três filhos (risos), só para descontrair..., mas é sério se puder me ajudar ficarei muito grata.** Você é o tutor de três colegas da escola onde trabalho, temos feito muitos comentários entre nós para uma poder ajudar a outra e também discutirmos. É o que tem me ajudado. A "Fulana" é

a que mais me ajuda por ter se formado a pouco tempo e estar com muita coisa fresquinha na cabeça. Tinha pensado até mesmo em desistir... mas depois de quase um ano tenho que tentar pelo menos concluir. Sabe, acho que tenho me saído muito mal. E esta experiência me fez refletir em não parar de estudar, eu estava muito parada e minha mente com preguiça, precisava desta sacudida.
Obrigada!!!!!!!!!!!!!!
Um abraço,
Aluna”

Resposta do professor-tutor:

“Olá (aluna)! E sem desespero!
Esta etapa final do curso começa a ficar mais voltada aos profissionais da área de Educação Física, mas nada impossível para quem não é. Portanto, aproveita que você trabalha com outras colegas que fazem o curso e monta um grupo de estudos e quando aparecerem as dúvidas, entre em contato.

Em relação ao modulo 5 releia as unidades com calma e tente elaborar a avaliação da forma que você acha correta e envie antes do prazo final de entrega para que eu possa dar uma devolutiva. Se persistirem as dúvidas trabalhe com outras referências sobre o assunto por meio de livros e a própria Internet. Faça perguntas aos professores de Educação Física da sua escola e corra atrás das respostas. Estarei enviando no final de semana algumas referências bibliográficas sobre as unidades, fuge muito pouco dos autores citados no módulo mas já será uma ajuda.

Leia o módulo novamente, sem desespero, pois o curso quando relacionado a prática não quer saber se você foi uma praticante excelente como você comentou sobre o Handebol, nós queremos saber como estão sendo aplicados os esportes coletivos e individuais e corrigi-los para evitar esta exclusão que você sentiu quando estava na escola. Portanto, esqueça esta história de desistir, ainda mais agora, no final do curso... se você passou pelo modulo 2 o modulo 5 é questão de mais leitura.
Um abraço professor !”

Ressalta-se, primeiramente, a duplicidade de demandas apresentadas pela cursista. Ao mesmo tempo em que ela pede uma orientação cognitivo-acadêmica, que seria como relacionar a teoria vista no módulo com a prática (em azul), ela apresenta também demandas de ordem afetivo-subjetiva (em vermelho), quando

ela relata ao professor-tutor suas dificuldades pessoais em lidar com o conteúdo, quando relata sua história de vida pessoal, quando se queixa da sua condição física no passado e no presente.

Esta duplicidade de demandas não foi observada apenas neste caso e é necessário destacar que, ao buscar uma solução para o problema apresentado pela cursista, o professor-tutor não tem como dissociar as demandas que estão associadas na manifestação da cursista, ele precisa buscar responder à dupla solicitação: cognitiva e subjetiva.

Um segundo ponto importante neste caso é o fato de que a dificuldade da cursista, na verdade, foi gerada por uma falha na gestão do sistema de cadastramento dos alunos, ou seja, uma falha da organização do trabalho. A princípio, o curso destinava-se apenas a professores e monitores da área de Educação Física, contudo, o programa de capacitação foi estendido a outros profissionais, que também trabalhavam nas escolas vinculadas ao programa, profissionais com outras formações básicas, o que dificultou a participação destes cursistas no momento em que o curso se tornava mais específico e direcionado para a área de Educação Física.

Esta situação não impedia a participação dos cursistas, nem tampouco a conclusão do curso com êxito, mas certamente dificultava o processo. E a dificuldade se refletia na atividade de tutoria, pois o professor-tutor tinha que buscar de várias maneiras suprir a lacuna na formação básica do cursista de uma área diferente da Educação Física, e isto não estava previsto pela organização do trabalho.

Para responder às demandas da cursista, o professor-tutor utilizou oito estratégias, que serão apresentadas a seguir:

1. sugestão de leitura detalhada do módulo;
2. sugestão de realização de um grupo de estudos com outros cursistas da mesma escola;
3. sugestão de envio antecipado das avaliações para que ele pudesse orientar a cursista com base nas suas próprias atividades, corrigindo e enviando novamente para ela realizar alterações e aprimoramentos;

4. sugestão de que a cursista fizesse questões aos professores de Educação Física da escola em que ela trabalhava, para que eles a ajudassem a entender o que a avaliação demandava;
5. sugestão de pesquisa em outras fontes bibliográficas;
6. uso de exemplos para orientar a relação teoria e prática;
7. pedidos para que a cursista não se desesperrasse e mantivesse a calma;
8. incentivo à cursista concluir o curso, visto que já havia chegado até aquele ponto.

Para tratar essa dupla demanda, o professor-tutor teve que recorrer aos seus conhecimentos teóricos e práticos em Educação Física, e ainda teve que se sensibilizar com a causa da cursista para tentar auxiliá-la. O caso revela que o professor-tutor tratou simultaneamente as demandas cognitivas e subjetivas, utilizando os passos já descritos anteriormente para a resolução de problemas.

Os próximos casos vão revelar outras características das demandas subjetivas dos cursistas e as estratégias dos professores-tutores para lidar com este tipo de conteúdo.

4.6.2. E-mails com demandas subjetivas

Nas demandas predominantemente subjetivas, os cursistas apresentam suas dificuldades pessoais, suas inseguranças, suas histórias e buscam na relação com o professor-tutor um espaço para compartilhar estas questões, um espaço mais de compreensão do que uma solução para a problemática, visto que é o próprio cursista que tem que resolver suas questões pessoais.

Nestas situações, o professor-tutor tinha um papel de companheiro, de um outro sujeito que conhece as dificuldades pelas quais os cursistas passam e que pode compreendê-los.

Caso 4 – Dificuldade de se organizar, perda de material no computador

Mensagem da cursista:

“Oi professor-tutor, tudo bem?
Foi muito complicado ter perdido o trabalho que já estava desenvolvendo, recomeçar foi uma tarefa que imaginei que não suportaria. O melhor de tudo foi o aprendizado, aprendi que apesar do intenso sufoco existia a possibilidade, porém, precisava de calma e tranquilidade para lidar com o imprevisto. Descobri um lado em mim de perseverança e foi muito interessante. Obrigado, você apesar da distância me passa muita força.
Com carinho,cursista.”

Resposta do professor-tutor:

“Olá, eu não lhe falei que daria conta de todas as tarefas? Agora temos que nos empenhar nas respostas da segunda avaliação que me parece estar bem mais fácil que nos outros módulos, dúvidas estou aqui para lhe ajudar, não esqueça que temos até o dia 20/10 para entrega, um forte abraço!!!!!!!!!!

No caso 4, a cursista compartilha com o professor-tutor o problema que ela vivenciou, que foi a perda do material produzido. Em meio a tantas dificuldades que os cursistas enfrentam, emergem também as dificuldades de uso das NTICs.

É comum para quem realiza o desenvolvimento de atividades utilizando o computador, a vivência de uma experiência de perda de material, causada por inabilidade ou por problemas do equipamento, contudo, este tipo de vivência, associado às dificuldades cognitivas e pessoais, pode representar um alto nível de exigência para o sujeito, o que desencadeia a necessidade de compartilhar as dificuldades como estratégia de enfrentamento das mesmas.

A experiência como docente e com o uso das NTICs são fundamentais para o professor-tutor ter condições de desempenhar adequadamente o seu papel neste caso, além de recorrer também as habilidades interpessoais, visto que ele precisa usar palavras de incentivo, mostrar-se solidário e compreensivo.

Caso 5 – Cansaço, tempo para realização das avaliações

Mensagem da cursista:

“UFA terminei tb a avaliação II. Professor, eu até tentei citar algum autor para fundamentar minhas argumentações na questão 2, mas foi impossível. Só escrevi com o que ficou na minha cabeça depois de ter lido o módulo. Tentei não complicar muito, mas acho que fui clara. Só não sei se era isso mesmo que vc queria. Mas eu gostei tanto do que eu escrevi! Quero te agradecer pelo apoio e incentivo que vc está me dando.

Está sendo muito difícil pra mim fazer tudo isso e suas palavras de encorajamento tem grande responsabilidade nas minhas produções.

Ah, outra coisa, parabéns pelo dia dos professores, parabéns pelo seu dia! E mais uma vez obrigada!

Um abraço cursista”

O caso 5 é representativo da relevância do papel incentivador exercido pelo professor-tutor, a relação com o professor-tutor estabelece um segundo nível de responsabilidade para os cursistas. O primeiro nível de responsabilidade é do cursista para consigo mesmo, ele, ao decidir realizar um curso a distância se dispõe a enfrentar um conjunto de dificuldades por si mesmo. O segundo nível de responsabilidade seria com a instituição prestadora do curso e conseqüentemente com a organização na qual o cursista trabalha, visto que elas estão associadas, e neste segundo nível de responsabilidade quem emerge como representante das organizações é o professor-tutor.

Diante do surgimento das dificuldades, muitos cursistas poderiam desistir por não quererem ou não conseguirem se submeter a mais uma situação de esforço e desgaste em sua vida, quebrando assim o primeiro nível de responsabilidade, mas é neste momento que a função motivadora do professor-tutor se revela fundamental, ele se apresenta como um outro sujeito, capaz de auxiliar o cursista, mostrando-se preocupado com ele e com sua carreira, com seu papel na sociedade.

Se o cansaço e as dificuldades seriam motivos pessoais para abandonar o curso, o professor-tutor busca mostrar para o cursista que se ele tentar um pouco mais, ele poderá conseguir, e que esta conquista terá um valor significativo em sua vida pessoal e profissional. É um outro sujeito que revela preocupação e

cuidado com o cursista, que revela interesse pelo seu desenvolvimento, e que o faz como outro ser humano, como alguém que compartilha. E se um outro confia que o cursista é capaz, isso o incentiva a confiar também. O professor-tutor tem um papel de balizador do desenvolvimento, apoiando o cursista no momento em que ele não se sustenta sozinho. Mais uma vez, o professor-tutor recorre à sua experiência docente e também pessoal para poder incentivar o cursista na jornada de formação, que é árdua e tortuosa em qualquer área.

Caso 6 – Problemas de saúde, atraso nas avaliações

Mensagem do cursista:

“Olá professor-tutor.
Me desculpe, mas tive problemas de saúde (crise de labirintite), mas já estou terminando minhas avaliações.
Contando com sua compreensão, desde já agradeço.
Um abraço.
Cursista “

Resposta do professor-tutor:

“Olá, espero que me envie as avaliações até no máximo amanhã dia 02/11, pois tenho que entregar o relatório com as menções dia 03/11, se as mesmas não chegarem infelizmente tenho que enviar a sua menção com nota vermelha e o pior, como eu já lhe informei antes nestes módulos não temos mais recuperação, por isso, corra pois não temos muito tempo, um forte abraço!!!!!!
Professor-tutor”

Caso 7 – Dificuldades pessoais, atrasos nas avaliações

Mensagem da Cursista:

“Olá professor, mais uma vez mil desculpas pelo atraso de meus trabalhos assim que possível irei enviar todo pronto. Apenas este mês de outubro foi muito difícil para mim. Mas sigo em frente sou forte e sou valente!!!
Aguarde...estarei a escrever-te novamente. Obrigada pela compreensão. Segue meus trabalhos em anexo.
Cursista”

Resposta do professor-tutor:

“Olá, estão faltando as tarefas de 5 a 8 do módulo 4 e as tarefas da segunda avaliação, temos somente até amanhã dia 02/11 para entrega de todas as atividades, tenho que entregar meu relatório de menções dia 03/11, então corra pois nosso tempo está acabando, um forte abraço!!!!!!
Professor-tutor”

Nos casos 6 e 7, observou-se que por razões de ordem pessoal, subjetivas, os cursistas atrasavam o envio de suas avaliações e pediam desculpas e a prorrogação dos prazos aos professores-tutores.

Quando a questão era um pedido de prorrogação de prazo para entrega de avaliações, por exemplo, os professores-tutores dependiam da autorização dos supervisores, já outras questões, eram resolvidas sem intervenção do superior e algumas eram encaminhadas diretamente aos superiores. Ressalta-se que estas demandas subjetivas aliadas à necessidade de manter os cursistas engajados no curso, como sinal de produtividade, repercutiam até mesmo nas determinações da organização do trabalho, visto que as datas de entregas de relatórios com menções eram alteradas quando professores-tutores e supervisores chegavam a um acordo de que isso seria necessário.

Ao tratar deste tipo de demanda, os professores-tutores não podiam simplesmente ignorar os apelos afetivo-subjetivos, era necessário proceder de forma semelhante às dúvidas de natureza cognitiva. Eles precisavam identificar o problema, analisar os dados fornecidos pelos cursistas e, com base neles, formular uma estratégia de resolução do problema.

Nos casos citados, a estratégia utilizada foi a de recorrer à organização do trabalho para negociar os prazos, visando atender às necessidades do curso e dos cursistas, revelando a preocupação do professor-tutor com ambos os lados envolvidos na relação, visto que ele era o elo de ligação entre a instituição e os cursistas.

Semelhante ao que foi possível observar no presente estudo, Nepomuceno, Salles e Pan (2004) constataram o apelo afetivo e subjetivo dos cursistas aos

professores-tutores. As autoras defendem a importância do papel do professor-tutor na EaD e a relevância das trocas afetivas entre eles e os cursistas, evitando os sentimentos de isolamento e solidão que podem estar associados às propostas na EaD.

Na busca de manter o cursista integrado e participante no curso, os professores-tutores afirmaram que era possível até o desenvolvimento de uma relação bastante próxima com os cursistas, porque, às vezes, a relação transcende a relação professor-tutor/cursista, transformando-se em uma amizade virtual. Os cursistas muitas vezes expõem suas questões pessoais e não apenas as dificuldades com o curso. Um professor-tutor chegou a comentar que se sente “psicólogo” de seus cursistas. O fato de não se encontrarem face a face, e sim frente ao computador, sem olhares inibidores ou críticos parece permitir que os cursistas expressem mais facilmente suas dificuldades pessoais, seus afetos, suas inquietações.

A fala de um professor-tutor exemplifica estas colocações:

“Muitas vezes a gente estabelece uma relação até maior com o cursista, o computador tem outras ferramentas, que aí você acaba conhecendo o cursista, ferramentas da própria Internet. MSN e outras ferramentas de comunicação que você acaba conhecendo o cursista. Você pode mandar foto pro cursista, acaba que você tem muito mais informação do que presencialmente. Aí o aluno te manda um link, aí você olha e comenta então você estabelece outros tipos de relação e não só relação professor-aluno. Vai além da relação professor-aluno. É muito fácil ir além, por causa do computador. Numa mesma mensagem que ele me manda o trabalho ele me manda um link, com as fotos que ele tirou no final de semana, o aluno não leva fotos para sala de aula para mostrar para o professor. E aqui ele manda, é mais fácil. Eu considero isso um elemento decorrente da relação de trabalho.”

Observa-se um lado positivo e um negativo nessa solicitação constante da afetividade/subjetividade do professor-tutor na relação com o cursista. O lado positivo refere-se ao fato da relação professor-tutor/cursista ir além da relação profissional, permitindo o surgimento de um vínculo favorável ao desempenho do trabalho. O lado negativo refere-se ao desgaste emocional que uma relação como

essa pode trazer ao professor-tutor, visto que ele atende simultaneamente cerca de 40 cursistas ou mais.

Destaca-se que as demandas de ordem afetivo-subjetiva relacionam-se diretamente com as demandas de ordem motivacional, revelando uma sobreposição de conteúdos nestas situações. Os próximos casos revelam a sobreposição de conteúdos afetivo/subjetivos e motivacionais.

4.6.3. E-mails de cobrança e incentivo (regulação por parte do professor-tutor)

Os professores-tutores afirmaram que era importante para a relação com o cursista o contato constante, seja incentivando, seja respondendo prontamente às questões. Eles desenvolveram formas particulares de abordar os cursistas e assim estimulá-los ou cobrar as atividades, eles afirmaram que a escolha da forma de abordar o cursista depende do próprio cursista e da situação.

O professor-tutor em seus contatos com o cursista podia ser:

- formal,
- informal (descontraído),
- rigoroso, ou
- flexível.

Em cada caso, o professor-tutor adotava uma postura diferenciada, coerente com as características da situação.

Destaca-se aqui, o trato individualizado dos professores-tutores com seus cursistas, a regulação constante que deve ser realizada ao lidar com cada um, o esforço cognitivo e afetivo-subjetivo que o profissional deverá realizar para atingir aquilo que é proposto pelo trabalho.

Era uma prática comum, o envio de e-mails semanais, coletivos ou individuais, perguntando como estavam os trabalhos, se eles estavam lendo os módulos, se já haviam começado a fazer as avaliações, e-mails com argumentos motivadores como: “não vamos desistir agora”, “estou preocupado com você”,

“espero que esteja tudo bem”, “como andam as atividades?”. Os próximos casos revelam estas situações:

Caso 8 – Mensagem de incentivo para toda a turma

Mensagem do professor-tutor:

“Oi queridos cursistas, receberam as reflexões que eu mandei sobre o jogo? O que acharam? É muito importante conversarmos sobre o assunto. Gostaria de saber a opinião de vcs. Como andam as atividades da avaliação I? Alguma dificuldade? Como já falei, vou ser um carrapato no pé de vcs, sempre lembrando que eu estou aqui do outro lado para ajudar e até mesmo para cobrar as atividades. Prestem atenção nas datas, pois vai valer nota entregar a avaliação I na data certa, até dia 27 de setembro. Quem entregar antes disto, já vai receber a avaliação II, não é uma boa? Sempre entrem em contato comigo. Um grande abraço tutor.”

No caso 8, observa-se uma mensagem coletiva do professor-tutor para os cursistas, na tentativa de incentivá-los à reflexão e discussão dos temas estudados. Neste caso, o professor-tutor revela a preocupação e o cuidado com os cursistas no momento em que estão desempenhando suas avaliações. Ele se coloca a disposição dos cursistas, é um gesto de doação, que espera como repercussão, uma retribuição da outra parte.

Este vínculo do professor-tutor com os cursistas não é estritamente profissional, mas é previsto pela organização do trabalho. Entre os cursistas e a instituição, há o estabelecimento de vários tipos de vínculos, entre eles o profissional, o acadêmico e o subjetivo. Neste caso, ser profissional implica também em revelar o seu lado humano e subjetivo.

Caso 9 – Cursista com desânimo

Mensagem do professor-tutor:

“Oi cursista, tudo bem? E o desânimo, já acabou? Espero que vc tenha se animado e já esteja acabando as atividades. Estou certo?”

Alguma dúvida?
Aguardo retorno.”

Caso 10 – Mensagem do professor-tutor em busca de uma cursista

Mensagem do professor-tutor:

“Cara aluna,
Tenho encaminhado diversas mensagens para a senhora, mas não recebi nenhum retorno.
Não desistiu do curso, não é?
Preciso que me encaminhe os trabalhos do Módulo 5, pois já estamos no Módulo 6 e em breve o curso estará chegando ao fim.
Por favor, entre em contato o mais rápido possível para resolvermos essa questão.”

Exemplo 11 – Mensagem do professor-tutor em busca de uma cursista

“Caro Cursista,
Estou preocupado, pois não obtive nenhum retorno seu.
Gostaria de saber se já finalizou as atividades do Módulo 5. Lembra o prazo que combinamos?
Quanto ao Módulo 6, teve início no dia 07 de outubro.
Encaminhei as avaliações, monografias para seu endereço eletrônico. Encaminhei, também, uma carta destinada ao orientador.
À propósito, você já encontrou um profissional para te orientar? Se não, entre em contato imediatamente com a professora Fulana, ela poderá te ajudar nessa questão.
Lembre-se que falta muito pouco para o final do curso. Não vai desistir agora, não é?
Aguardo retorno.
Professor-tutor”

Caso 12 – Mensagem do professor-tutor em busca de uma cursista

“Olá cursista,
Espero que esteja tudo bem, até o presente momento não recebi nenhuma atividade sua!
O prazo final para entrega dessas atividades é no dia 31/10(terça-feira).
Obs: Só pode continuar no curso, aquele que desenvolver todas as atividades em seu prazo determinado.
Obs: Eu não consigo falar com você, me passe um telefone de contato por favor.
Professor-tutor”

Nos casos 9, 10, 11 e 12 (extratos dos e-mails), percebe-se o movimento do professor-tutor em busca dos cursistas pouco engajados ou atrasados com as avaliações. A predominância é da busca individualizada, ou seja, o professor-tutor tem que se dedicar a cada um de seus cursistas, verificando sua participação no curso.

As situações de cobrança e incentivo revelam uma relação prevista pela organização do trabalho e que implica na mobilização de conteúdos cognitivos e afetivo-subjetivos dos professores-tutores e dos cursistas. Ao questionar os cursistas sobre o andamento das avaliações, os professores-tutores estão exercendo o papel de reguladores do processo cognitivo-acadêmico e, ao mesmo tempo, estão recorrendo à esfera afetivo-subjetiva para mobilizar os cursistas.

As principais estratégias eram os questionamentos acerca do desenvolvimento das avaliações e o uso de argumentos incentivadores para estimular os cursistas.

Observa-se, de uma forma geral, que no curso analisado, os professores-tutores estabeleciam uma relação com os cursistas que poderia ser restrita ao envio e recebimento de avaliações, que era o mínimo esperado, ou poderia ir além, como foi verificado, adentrando outras esferas da vida dos cursistas, visto que era comum eles escreverem sobre suas dificuldades pessoais, suas experiências e ainda demonstrarem certo afeto pelo professor-tutor, enviando mensagens carinhosas e agradecimentos.

Freire (2006) defende que esta relação é característica dos seres humanos, e que, como prática estritamente humana, a educação não pode ser uma experiência fria, sem sentimentos, emoções, desejos, sonhos. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador, seu trabalho é realizado com gente e exatamente por isso, os educadores não devem recusar dedicar sua atenção à problemática pessoal deste ou daquele cursista. Para o autor, a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Balbé (2003) relata que o papel dos professores-tutores não se resume apenas ao auxílio para a formação acadêmica, mas deve também abranger a compreensão das capacidades e das limitações do ser humano.

Freire (2006) admite que a consideração das questões afetivas e pessoais dos cursistas não deve tomar o espaço da docência, mas o educador não pode se fechar ao sofrimento ou a uma inquietação do sujeito que aprende.

Na EaD, uma recusa ou uma ausência por parte do professor-tutor pode desencadear um desestímulo no estudante, que muitas vezes encontra no professor-tutor a única fonte (fora si mesmo) de estímulo para a persistência no curso a distância.

Pedrosa (2003) afirma que o ideal é que o cursista nunca fique sem resposta, pois o estabelecimento e a manutenção do vínculo com o cursista favorecem, não apenas o desempenho do cursista, mas também a revisão e o aprimoramento do próprio curso.

Outras estratégias para motivar os cursistas também foram observadas. Alguns professores-tutores optavam pelo uso de apelidos carinhosos para tratar seus cursistas (guerreiros, amigos, queridos), outros usavam com frequência o argumento do valor e da importância de receber um curso de pós-graduação gratuito, com chancela de uma universidade federal.

Além da manutenção de contato constante, a prontidão das respostas ao envio das avaliações, o *feedback* das avaliações e o envio de questionamentos foram considerados pelos professores-tutores como importantes no processo de motivação dos cursistas.

Emerenciano, Sousa e Freitas (2001) compartilham estas mesmas idéias como estratégias motivacionais, ressaltando a importância também da valorização das iniciativas dos cursistas, da utilização de senso de humor no trato com eles, da apresentação de questionamentos existenciais que estimulem a reciprocidade entre professores-tutores e cursistas e da utilização de uma linguagem conversacional, clara, coerente e bem articulada.

Apesar de não terem contato físico e direto com os cursistas, os professores-tutores deveriam buscar ao máximo ter proximidade com eles, para formar o vínculo que permitisse a realização e a conclusão do curso. Mesmo assim, muitos cursistas desistiam, quer seja porque não tinham interesse pelo curso, quer seja pelas dificuldades, porém os professores-tutores buscavam

constantemente evitar essas perdas, que podiam ser interpretadas como ineficiência da tutoria.

Gonzalez (2005) afirma que cursistas envolvidos em cursos a distância demonstram claramente que a presença de um professor-tutor que interaja no sentido de reforçar comportamentos e ações motivadoras em seus aprendizes é fundamental. O autor ressalta que é extremamente importante para as ações motivacionais do educando que o professor-tutor estabeleça desde o início contatos com o cursista e um diálogo aberto, objetivo e direto, constituindo assim o espaço comunicacional com o estudante.

Verificando a opinião de Belloni (2006) sobre os processos motivacionais, a autora destaca que na educação presencial a presença do professor e dos colegas na sala de aula promove a motivação, ou seja, a motivação é promovida pela intersubjetividade criada entre os atores. Já na EaD, a motivação vai depender do estudante, das condições de estudo de que ele dispõe e da influência do tutor, mas, principalmente, do estudante.

Balbé (2003) destaca a relevância da formação dos cursistas para que eles possam participar efetivamente das propostas em EaD, isso implica em orientar os cursistas para a realidade de ser estudante na EaD, que é bem diferenciada da realidade de ser estudante na educação presencial.

Diversos autores, tais como Litwin (2001), Nova e Alves (2003) e Belloni (2006), destacam a diferença e a importância do papel do cursista na EaD, apontando a necessidade do desenvolvimento da autonomia e da iniciativa nesses educandos, que passam a ser o foco central da ação educativa.

Esses últimos resultados permitiram responder à quarta questão de estudo: “Quais são as características que definem a relação tutor/cursista? De que forma essa relação afeta o trabalho do tutor?”

E todo o conjunto de resultados permite responder à primeira questão de estudo: “Qual é o papel do tutor na EaD?”

4.7. Uma síntese da atividade de tutoria

O presente estudo revelou a influência da organização do trabalho e das demandas dos cursistas como principais determinantes da atividade de tutoria, cuja principal característica é o acompanhamento dos cursistas. A figura 14 sintetiza os principais elementos da atividade de tutoria, evidenciando a sua natureza – cognitiva e subjetiva – e o papel da resolução de problemas no tratamento das demandas de diferentes naturezas nesta atividade, e destacando os aspectos visíveis e invisíveis.

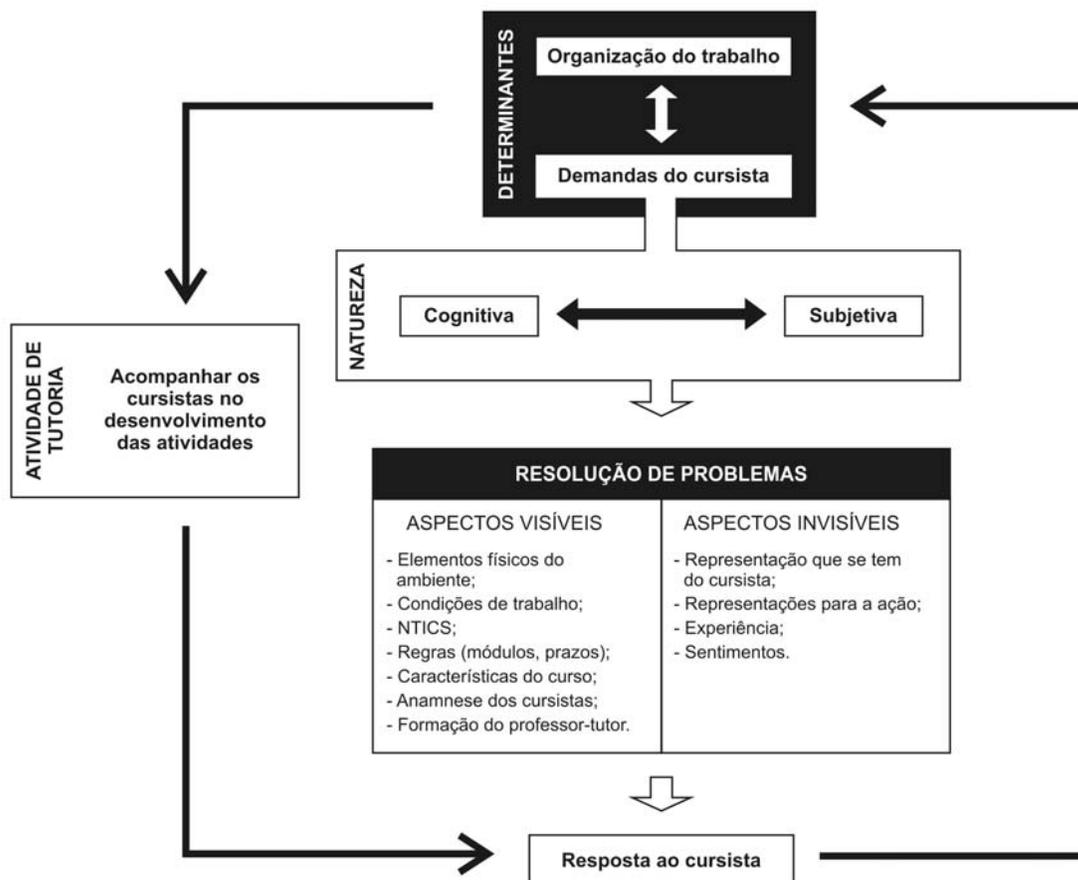


Figura 14 – Representação esquemática da atividade de tutoria.

Observou-se que a relação professor-tutor/cursista é estabelecida principalmente por meio dos contatos escritos por e-mail, nos quais os sentimentos dos cursistas pelo professor-tutor e vice-versa emergem até mais facilmente do que na relação presencial. Assim sendo, os professores-tutores devem ser preparados para lidar, não somente com as demandas cognitivas, mas, sobretudo, com o constante envolvimento da esfera subjetiva no desempenho do seu trabalho.

Litwin (2001) aponta que o uso predominante da linguagem escrita para comunicação entre tutores e cursistas de um curso a distância, de certa forma limita a comunicação, visto que quem escreve não pode conhecer a resposta do leitor no momento da leitura, nem perceber se estão surgindo dúvidas de compreensão. Nessa mesma direção, o presente estudo coloca em evidência aspectos invisíveis do acompanhamento dos cursistas, como a importância da construção da representação do cursista para a ação, envolvendo a experiência e os sentimentos dos atores envolvidos nessa relação.

Outro aspecto que a autora ressalta, é que o tutor, ao redigir para o seu aluno, pode não se sentir compelido a propor maneiras variadas de explicações para as questões colocadas e também não pode recorrer a recursos gestuais e expressivos em suas exposições (Litwin, 2001).

Para minimizar este problema, Litwin (2001) sugere que os programas de EaD se dediquem a definir adequadamente o perfil dos destinatários das comunicações. Tal postura implica definir os interesses, as preocupações, as dificuldades do público que opta pela EaD, enfim, conhecer as características da população a que se destina. Esses elementos são essenciais para a construção da representação do cursista e da ação. Com base nesses dados, os idealizadores dos cursos, as equipes de produção dos materiais e os tutores terão condições de definir os objetivos a serem alcançados, de refletir sobre os conhecimentos que se espera desenvolver, e de conceber estratégias de comunicação adequadas às demandas e aos propósitos dos cursos.

Compreende-se assim, que a comunicação escrita não constitui uma barreira ou um problema para os professores que optam por se dedicar à tutoria, mas é um aspecto da formação que merece atenção, visto seu papel no contexto.

No presente estudo, a relação professor-tutor/cursista revelou-se estruturante da atividade de tutoria e também significativa para manutenção dos cursistas engajados. Na educação presencial e na EaD, professores e cursistas são responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, não há como dissociar estas ações. Como defende Paulo Freire (2006), ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Segundo o autor, o aprender precedeu o ensinar; historicamente, a humanidade aprendeu que era possível ensinar.

Belloni (2006) destaca que o professor-tutor necessariamente deve assumir certas posturas diante do cursista adulto que busca um curso a distância, por isso ele tem que estar constantemente atualizado, tanto no conteúdo do curso, quanto nas metodologias de ensino e nas novas tecnologias, destacando alguns aspectos visíveis do trabalho e sua natureza cognitiva.

O professor-tutor tem que deixar de ser o ator central, monopolizador do conhecimento e da autoridade (papel comumente desempenhado pelo professor na educação presencial) e se colocar como um parceiro do estudante, disposto a construir o conhecimento conjuntamente (Belloni, 2006). Nesse sentido a autora sinaliza a natureza subjetiva do trabalho de tutoria, como um processo construído na relação.

O envolvimento da subjetividade no acompanhamento ao cursista no processo ensino-aprendizagem é uma estratégia necessária para o desempenho do trabalho.

Ao lidar com os cursistas, os professores-tutores devem considerar o fato de estarem fisicamente distantes, as possíveis dificuldades pessoais e profissionais, a formação heterogênea, além da criação de vínculo. Segundo Paulo Freire (2006), a relação entre professores e alunos é necessariamente uma relação afetiva; por ser uma relação humana, o afeto está sempre presente como um dos componentes da subjetividade. O professor marca seu aluno e é marcado por eles.

Cabe destacar que o fato da relação se desenvolver por meio das NTICs (aspectos visíveis), não impede o surgimento do vínculo professor-tutor/cursista, pelo contrário, a distância física e a ausência de uma possível inibição gerada pela figura presente do professor (com sua autoridade e exigências) permitem a construção de um espaço relacional que vai além das questões do trabalho.

O tratamento simultâneo de demandas de natureza diferenciada (cognitivas e subjetivas) indica uma possível repetição do modo e das estratégias operatórias utilizadas pelos professores-tutores. Isso não significa que sejam as mesmas estratégias, mas que o processo de desenvolvimento das estratégias é semelhante, ou seja, a análise da situação; a verificação de recursos disponíveis; a organização das informações e o desenvolvimento de estratégias, caracterizando, então, o ciclo de resolução de problemas, apresentado por Sternberg (2000).

Um estudo mais aprofundado do papel do professor-tutor na EaD, além de necessário, é uma proposta que não deve se esgotar, em virtude da diversidade de possibilidades de atuação e dos programas em EaD, buscando aprimorar a compreensão da relação subjetiva no processo ensino-aprendizagem a distância.

5. CONCLUSÃO

*“Quando terminar minha vida,
gostaria de assinar em baixo
que ela foi feita
de pensamentos
e de sonho.”
Ariano Suassuna*

Tecnologias, propostas, práticas. Inovação e adaptação. O mundo do trabalho é continuamente formado e transformado pela influência das novas tecnologias, desenvolvidas e aprimoradas pelo homem.

Novidades capazes de alterar concepções, estilos de vida e modos de produção. Novidades que mobilizam a sociedade em busca de respostas, de novos caminhos, e que impõem novas formas de ser e agir.

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) se enquadram neste cenário descrito e propiciaram, nos últimos anos, inúmeras transformações que revolucionaram diversas áreas da vida humana.

Até mesmo áreas que passaram incólumes por outras transformações, foram atingidas pela influência das NTICs. A educação é uma dessas áreas, que conservou, durante vários períodos de sua história, um modelo tradicional de condução de suas práticas, embasado em concepções também tradicionais acerca do homem e da sociedade. Porém, este modelo tradicional foi abalado pelo impacto das NTICs, as propostas para educação entraram em processo de mudança, os papéis dos atores educacionais foram contestados, o próprio objetivo da educação questionado.

As NTICs tiveram impacto ainda mais efetivo na esfera da EaD, modalidade que teve um desenvolvimento inicial discreto, às vezes até desacreditado, mas que, diante das possibilidades abertas pelo uso das NTICs, tornou-se uma das vertentes mais promissoras da educação.

Atualmente, a EaD tem sido cogitada como possibilidade em inúmeras instituições de ensino, com base na crença de que permitirá conquistas que a

educação tradicional não alcançou: atingir um contingente maior de pessoas interessadas no engajamento em atividades educacionais, acessar lugares que a educação presencial tradicional não tem condições de alcançar, com custos mais amenos e um trabalho mais efetivo. Quase um sonho tornado realidade.

Mas para que esse sonho se concretize, o trabalho deve ser dedicado, bem planejado, bem estruturado e bem executado. O passado da EaD deixou alguns preconceitos estabelecidos e o momento agora é de superá-los.

Uma das vias para superação é a compreensão da natureza do trabalho, especialmente o desenvolvido pelos professores-tutores.

O presente estudo, embasado nas propostas da ergonomia, revelou que a atividade de tutoria estrutura-se na relação professor-tutor/cursista, como um trabalho de natureza cognitiva e subjetiva. Desta forma, cognição e subjetividade são prontamente convocadas neste trabalho.

Neste cenário, o professor-tutor se revela como um dos responsáveis pela regulação do sistema engendrado na EaD. Na sua prática traduzida no acompanhamento do cursista, ele identifica, juntamente com os cursistas, os pontos fracos e fortes do curso e da estrutura oferecida pela instituição, fornecendo parâmetros para o aperfeiçoamento e concretização da proposta educacional. Ele se revela como uma referência, capaz de balizar o desenvolvimento dos cursistas, não apenas no que tange aos conhecimentos, mas também a outras esferas da vida.

A atividade de tutoria em EaD, não está restrita apenas ao uso das NTICs, mas sobretudo envolve a capacidade de regulação e resolução de problemas. Com base nos resultados obtidos, sugere-se o investimento na formação dos professores-tutores considerando-se a natureza cognitiva e subjetiva do trabalho.

O envolvimento subjetivo com os estudantes é inevitável, considerando a natureza do trabalho de tutoria em EaD, possibilitando, de acordo com Clot (2006), a interconexão dos diversos mundos experimentados pelos sujeitos e a importância das múltiplas influências exercidas entre eles, resguardando-se os limites do presente estudo.

Uma das limitações está na impossibilidade de investigar a opinião dos cursistas a respeito do papel e da importância do professor-tutor nas suas formações, o que favoreceria a compreensão da construção das representações do cursista acerca da relação professor-tutor/cursista, assim como as questões relativas à evasão na EaD.

Outras investigações possíveis poderiam abordar as interfaces gráficas utilizadas, a adequação dos aplicativos e a repercussão, em longo prazo, das exigências físicas, cognitivas e subjetivas na saúde do professor-tutor.

A EaD revela-se um próspero campo de estudos, no qual as investigações de natureza ergonômica poderão contribuir para o alcance de ideais antigos, e ainda muito nobres, como a disseminação de educação de qualidade e o desenvolvimento cada vez maior dos potenciais humanos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala, D. A. (2003). *O futuro da Educação a Distância*. Disponível em: <http://www.universidatte.com.br/datte/artigos.asp> Acessado em 13.07.05
- Abbad, G. S. & Borges-Andrade (2004). Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. Em: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. (orgs.) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Abrahão, J.I. (2000). Reestruturação Produtiva e Variabilidade no Trabalho: Uma Abordagem da Ergonomia. Em: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, jan-abr 2000, vol. 16 n. 1, pp 49-54. Brasília.
- Abrahão, J. & Pinho, D.L.M. (1999). Teoria e Prática Ergonômica: Seus limites e possibilidades. Em: M.G.T.Paz e A. Tamayo, *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Abrahão, J. I. ; Sznelwar, L. ; Silvino, A. M. D. ; Sarmet, M. M. & Pinho, D. L. M. (2006). Introdução a Ergonomia: da prática à teoria [CD-ROOM]. Material não publicado. Universidade de Brasília, DF.
- Aranha, M. L. A. (1989). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Arredondo, S. C. (2003). Formación / capacitación del profesorado para trabajar en EAD. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 13-27. 2003. Editora UFPR.
- Balbé, M. M. G. (2003) A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 215-224. 2003. Editora UFPR.
- Barros, F. F. M. de. (2002). *Capacitação de professores para utilização de novas tecnologias*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Belloni, M. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23, (78) pp. 117-142.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Bohlander, G.; Snell, S. & Sherman, A. (2003). *Administração de Recursos Humanos*. (M.L.G. L. Rosa, Trad.). São Paulo: Thomson Learning.

- Bouchlaghem, N.; Wilson, A.; Beacham, N & Sher, W. (2002). Computer Imagery and Visualization in Built Environment Education: The CAL-Visual Approach. *Innovations in Education*, 39, 3, (2002), p. 225-236. Disponível em: <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Bouyer, G. C. & Sznelwar, L. I. (2005). Análise cognitiva do processo de trabalho em Sistemas Complexos de Operações. *Ciência e Cognição* 2005; v. 4, p. 02-24. Disponível em: <http://www.cienciaecognicao.org>
- Burgess, J. R.D. & Russell, J.E.A. (2003). The effectiveness of distance learning initiatives in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 63, (2003), p. 289-303.
- Cañas, J.J. & Waerns, Y. (2001). *Ergonomía Cognitiva. Aspectos psicológicos de la interacción de las personas con la tecnología de la información*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- CEAD – Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília. (2003). *Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar. Proposta de Execução Técnica e Orçamentária*. Brasília: CEAD/UnB.
- CEAD – Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília. (2004). *Capacitação Continuada em Esporte Escolar – Especialização [CD-ROOM]*. Brasília: CEAD/UnB.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2006). *A Função Psicológica do Trabalho*. (A. Sobral, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Corlett, E.N & Manenica, I. (1980). The effects and measurement of working postures. *Applied Ergonomics*. Mar;11(1), p.7-16.
- Curie, J. (2004). Questões Epistemológicas em Ergonomia e em Análise do Trabalho. (F de P. A. Lima, Trad.) Em: Daniellou, F. (org.) *A Ergonomia em Busca de seus Princípios. Debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Emerenciano, M. do S. J.; Sousa, C. A. L. & Freitas, L. G. (2001) Ser presença como educador, professor e tutor. *Colabora*, Curitiba, v.1, n. 1 – p. 4-11, agosto 2001.
- Ensher, E.A.; Heun, C. & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: new directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (2003), p. 264-288.

- Escobar, M. O.; Carmo, A. A. do; Melo, V. A. de & Paes, R. R. (2005). *Manifestações dos jogos*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Freire, J. B.; Scaglia, A. J.; Rangel, I. C. A.; Brito, M. de & João, R. B. (2004). *Jogo, corpo e escola*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Freire, P. (2006) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª. ed. São Paulo : Paz e Terra.
- Gennari, E. (2003). *Um breve passeio pela História da Educação*. [Online] Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/029/29cgennari.htm> Acessado em 07.07.05.
- Gentile, P. (2001). Como se constrói identidade. Ninguém questiona a importância do professor na sociedade atual. Por que, então, sua imagem continua ruim? Em: *Nova escola* [On-line] ed nº 146. Outubro de 2001. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/146_out01/html/papel_mestre . Acessado em 07.07.05
- Gonzalez, M. (2005). *Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância*. São Paulo: Editora Avercamp.
- Greco, P.; Brenda, R. N.; Goyaz, M. de; Matthiesen, S. Q.; Souza, A. J.; Silva, S. A. & Cavalcante, O. A. (2005). *Manifestações dos esportes*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Guérin, F.; Laville, A.; Daniellou, F. Durafourg, J. & Kerguellen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo. A prática da Ergonomia*. (G.M. J. Ingratta e M.Maffei, Trads.). São Paulo: Editora Edgar Blücher Ltda.
- Hocking, J. (1998). *O computador na escola. Não somente mais uma invenção mecânica*. [Online] Disponível em: <http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/8.htm> Acessado em 17.01.05.
- Holmberg, B. (2003). The Theory of Distance Education Based on Empathy. Em: Grahame, M. & Anderson, W. G. (orgs.), *Handbook of Distance Education*, (pp. 79-86). London: LEA: Lawrence Erlbawum Associates, Publishers.
- Hubault, F. & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. @ctivités, v. 1, n. 1, p. 34-53. Disponível em: <http://www.activites.org>
- Kipnis, B. & David, A. C. de (2005). *Elementos de pesquisa em esporte escolar: monografia*. 1. ed.. Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.

- Little, B. (2001). Achieving high performance through e-learning. *Industrial and Commercial Training*. vol. 33, n.6, 2001, p. 203-207.
- Litwin, E. (2001). Das tradições à virtualidade. Em: E. Litwin (org.), *Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa*, (pp. 13-22). Porto Alegre: Artmed.
- Luzuriaga, L. (1977). *História da Educação e da Pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 9ª ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Machado, L. D. & Machado, E. de C. (2004). *O papel da tutoria em ambientes de EaD*. [Online]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm> . Acessado em: 13.07.05.
- Maggio, M. (2001). O Tutor na Educação a Distância. Em: E. Litwin (org.), *Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa*, (pp. 93-110). Porto Alegre: Artmed.
- Manacorda, M. A. (2002). *História da Educação – da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Marmaras, N. & Kontogiannis. (2001). Cognitive Tasks. Em: G. Salvendy. *Handbook of Industrial Engineering*. New York: John Wiley & Sons.
- Marmaras, N & Pavard, B.(1999). Problem-Driven Approach to the Design of Information technology Systems Supporting Complex Cognitive Tasks. *Cognition, Technology & Work*, 1, 222-236.
- Martins, O. B. (2003). Teoria e prática tutorial em educação a Distância. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 153-171. 2003. Editora UFPR.
- Montmollin, M. (1990). *A Ergonomia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montmollin, M. (1995). *Vocabulaire de L'Ergonomie*. Toulouse: Octarès Editions.
- Monroe, P. (1972). *História da educação*. (I. Becker, Trad.). 10ª ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Moraes, M. C. (1996) O paradigma educacional emergente: implicações na formação do Professor e nas práticas pedagógicas. Em: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996
- Munhoz, A. S. (2003) A Educação a Distância em Busca do Tutor Ideal *Colabora, Revista Digital da CVA - RICESU ISSN 1519-8529*. Santos, v.2, n.5 - p. 32-46. agosto.

- Neder, M. (2000). A orientação acadêmica na educação s Distância: A perspectiva de (re)significação do processo educacional. Em: Oreste Preti (Org.) *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD – UFMT; Brasília: Plano.
- Neto, A. C. (2003). *Paradigmas em Educação no novo milênio*. 2ª ed. Goiânia: Kelps
- Nepomuceno, K. S. de M.; Salles, M. de F. R. & Pan, M. C. de O. (2004). *As concepções sobre a função do tutor influenciam o processo ensino-aprendizagem em EAD?* [On-line] Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/004-TC-A2.htm> Acessado em 13.07.05
- Nova, C. & Alves, L. (2003). Educação a Distância: Limites e Possibilidades. Em: Alves, L. & Nova, C.(orgs.) *Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura.
- NRTE – Núcleo Regional de Tecnologia Educacional (2000). *Por quê o computador na educação* [On-line] Disponível em: <http://www.diretoriadeitapevi.com.br/computadornaeducacao.html> Acessado em: 10.01.05.
- Pedrosa, S. M. P. de A. (2003). A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81. 2003. Editora UFPR.
- Peeters, M. F. & Cooman, M. M. A. (1967). *Pequena história da Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Perrenoud, P. (1999). *Construindo as competências desde a escola*. (B. C. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Peters, O. (2003). Learning with New Media in Distance Education. Em: Grahame, M. & Anderson, W. G. (orgs.), *Handbook of Distance Education*, pp. 87-112. London: LEA: Lawrence Erlbawum Associates, Publishers.
- Peters, O. (2004). *A educação a distância em transição. Tendências e desafios*. (L. F. de S.Mendes, Trad.). São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. (I. Kayser, Trad.). São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Pinho, D. L. M.; Abrahão, J. I. & Ferreira, M. C. (2003). As estratégias operatórias e a gestão da informação no trabalho de enfermagem, no contexto hospitalar. *Rev Latino-am Enfermagem* março-abril; 11(2), 168-76.

- Preti, O (2000). Educação a distância e Globalização: Desafios e tendências. Em: *Educação a Distância: Construindo significados*. Oreste Preti (Org.). Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano.
- Rodrigues, R. (2000). Modelos de Educação a Distância. Em: *Educação a Distância: Construindo significados*. Oreste Preti (Org.). Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano.
- Ropé, F & Tanguy, L. (2002). Introdução. Em: Ropé, F & Tanguy, L. (orgs.) *Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. (P. C. Ramos e equipe do ILA – PUC/RS, Trads.). 3^a ed. Campinas: Papirus.
- Saba, F. (2003). Distance Education Theory, Methodology and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. Em: Grahame, M. & Anderson, W. G. (orgs.), *Handbook of Distance Education*, (pp. 03-20). London: LEA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sadi, R.S.; Daolio, J.; Brito, M. de; Azevedo, A.A.de; Suassuna, D. & Souza, A. de (2004). *Esporte, política e sociedade*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Sarmet, M. M. (2003). *Análise Ergonômica de Tarefas Cognitivas Complexas Mediadas por Aparato Tecnológico: Quem é o Tutor na Educação a Distância?* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, A. de P. e (2004). *Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da internet pela Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Silvino, A. M. D. & Abrahão, J. I. (2003). Navegabilidade e Inclusão Digital: Navegabilidade e Competência. *Revista de Administração de Empresas* (FGV). v.0,n.0,2003. [On-line] Disponível em: <http://www.unb.br/ip/labergo/sitenovo/imgprod/producao.htm> Acessado em: 16.07.05.
- Silvino, A. M. D. (2004). *Ergonomia Cognitiva e Exclusão Digital: a Competência como elemento de (re)Concepção de Interfaces Gráficas*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*. Vol. 16, n. 4, November, 2001, p. 663-700.
- Sousa, E. C. B. M. de (1996) . Panorama internacional da educação a distância. Em: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996.

- Souza, A. de; Scaglia, A. J.; Medeiros, M. & Darido, S. C. (2004). *Dimensões pedagógicas do esporte*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Sternberg, R.J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. (M. R. B. Osório, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Tarouco, L. M. R.; Moro, E. L. da S. & Estabel, L. B. (2003). O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 29-44. 2003. Editora UFPR.
- Terressac, G. & Maggi, B. (2004). O trabalho e a abordagem ergonômica. (I.F.F.G. de Vasconcelos, L.N. Zidan, M.W.R. Sznelwar e M.J.Tonelli, Trads.). Em: Daniellou, F. (org.) *A Ergonomia em Busca de seus Princípios. Debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Teiger, C. (1993). Représentation du travail, travail de la représentation. Em: A. Weil-Fassina, P. Rabardel, & D. Dubois (orgs.). *Représentations pour l'actions*. 1^a Ed. ; Toulouse: Octares Editions.
- Wisner, A. (1994). *A inteligência no trabalho: textos selecionados de Ergonomia*. (I. Ferreira & R Leal, Trads.) São Paulo: Fundacentro.
- Wisner, A. (2004). Questões Epistemológicas em Ergonomia e em Análise do Trabalho. Em: Daniellou, F. (org.) *A Ergonomia em Busca de seus Princípios. Debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Xenos, M.; Pierrakeas, C. & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers and Education*, 39, (2002), p. 361-377.
- Zhang, W-Y. & Shin, N. (2002). Imported or indigenous? A comparative study of three open and distance education models in mainland China, India and Hong Kong. *Open Learning*, vol. 17, n. 2, 2002, p. 167-176.

ANEXOS

ANEXO 01



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da Pesquisa: A Educação a Distância e o papel do tutor: Contribuições da Ergonomia

Esta pesquisa é sobre o trabalho dos professores que trabalham com educação a distância e o uso de tecnologias educacionais, mais especificamente, o uso do computador e da internet como ferramentas de trabalho, verificando como o uso destas ferramentas impacta sobre a atividade dos professores.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas, observações e questionários, com a possível utilização de gravadores e filmadoras.

A participação é voluntária e não será oferecido nenhum tipo de recompensa aos participantes. A qualquer momento ao longo da pesquisa os participantes têm o direito de desistirem, caso queiram.

As informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa científico-acadêmica e serão tratadas coletivamente e de forma sigilosa, de forma que a identidade dos participantes não será revelada nos resultados do estudo. Os resultados serão divulgados em trabalhos acadêmicos de nível de graduação e de pós-graduação, bem como em artigos científicos.

Quaisquer dúvidas ao longo do processo podem ser dirimidas à responsável pela pesquisa, a aluna de doutorado Camila Costa Torres.

Ciente de todas as colocações acima, eu, _____
_____. RG.: _____
assino meu consentimento.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO 02



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Coordenação de Pós-graduação
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho - PST
Núcleo de Ergonomia da Atividade, Cognição e Saúde - Ecos

ANEXO 02

Entrevista com tutores Orientações para entrevistadores

RAPPORT

Cumprimentando o entrevistado / apresentação pessoal, informando que é aluna de doutorado da UnB, em Psicologia Organizacional e do Trabalho, mais especificamente em Ergonomia.

Breve explicação sobre a pesquisa: O título do projeto é “Educação a Distância e o papel do tutor: Contribuições da Ergonomia”, este projeto é orientado pela professora Júlia Abrahão, do laboratório de Ergonomia da UnB e a responsável por ele é a aluna de doutorado Camila Torres.

Sobre sigilo e tratamento das informações: As informações coletadas nesta pesquisa serão tratadas em conjunto e de forma sigilosa, ou seja, os participantes não serão identificados. Nós fazemos o registro do seu nome e dos seus dados, mas na divulgação dos resultados não serão utilizadas informações que possam identificar os participantes.

Caráter voluntário da participação: Outro aspecto que gostaria de ressaltar é que a participação nesta pesquisa é voluntária, você gostaria de contribuir com o nosso trabalho?

Informação de outros procedimentos de pesquisa em que a participação dele poderá ser solicitada: Nesta pesquisa vamos realizar ainda outros procedimentos, já providenciei o envio para todos os professores de uma cópia do projeto, caso você queira conhecê-lo melhor, e provavelmente entraremos em contato com vc para que, se possível, vc participe das outras etapas também, visto que elas são complementares.

Qualquer dúvida é só você entrar em contato comigo, responsável pelo projeto, OK?!

Contatos: torres@unb.br
Tel res.: 3368-1874
Tel cel.: 8434-1878

Início da entrevista

- 1] De uma maneira geral, como funciona este curso de Especialização?
- 2] Como vc veio a integrar este curso?
- 3] Em que consiste suas tarefas?
- 4] Em quais atividades vc usa o computador? Em algumas destas atividades vc não gosta de usar o computador?
- 5] Você tem facilidade de acesso ao computador? Aonde?
- 6] O uso do computador mudou alguma coisa no seu trabalho?
- 7] Você tem alguma dificuldade em lidar com o computador? Qual?
- 8] Na sua opinião, quais são as habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar o trabalho de professor, usando o computador?
- 9] Você acharia necessária uma formação específica para usar o computador no seu trabalho?
- 10] Como é a sua relação com os alunos? O computador entra em algum momento nesta relação? Como?
- 11] Comparando o trabalho do tutor e do professor do ensino presencial, quais são as principais semelhanças e quais são as principais diferenças, na sua opinião?
- 12] Na sua opinião, qual é a diferença entre o trabalho do professor com o uso do computador e sem o uso do computador? Ou seja, antes de ter a tecnologia disponível e agora com a tecnologia disponível?
- 13] Você gosta de usar o computador?
- 14] Qual a contribuição do computador para o seu trabalho?
- 15] Se vc pudesse, você mudaria alguma coisa no seu trabalho de tutor, ou nesse curso?

ANEXO 03

Protocolo de tratamento de dados – Observações sistemáticas

TUT:

Dia:

Tempo de observação:

MÓD:

Ações realizadas – contatos com os alunos - E-MAIL

- **Checar e-mail e baixar docs**
- 1. e-m al. AVAL
- 2. e-m al. DÚVIDAS CONT.
- 3. e-m al. DÚVIDAS MET.
- 4. e-m al. DÚVIDAS ADM.
- 5. e-m al. DÚVIDAS MAT.
- 6. e-m al. QUEIXAS PESSOAIS
- 7. e-m al. MSG DE OUTRA NATUREZA
- 8. e-m al. SEM RESP / ANEXO
- 9. e-m al. QUEIXAS DIFICULDADES
- 10. e-m al. PRAZOS
- 11. Checar e-m (ler)

- **Enviar e-m (compor / enviar)**

1. Confirmação
2. correção / orientação CONT
3. correção / orientação MET
4. orientação MAT
5. orientação AL. / COMPUT
6. orientação AL.
7. orientação AVAL.

- **Checar outros e-m**

- **Salvar docs meus docs**

Protocolo de tratamento de dados – Observações sistemáticas

TUT:

Dia:

Tempo de observação:

MÓD:

Ações realizadas – contatos com os alunos – TELEFONE / OUTRAS

• **Recebe ligações**

12. DÚVIDAS CONT.

13. DÚVIDAS MET.

14. DÚVIDAS ADM.

15. DÚVIDAS MAT.

16. QUEIXAS PESSOAIS

17. RECADOS

• **Realiza ligações**

1. ESTÍMULO

2. RESGATE

3. ORIENT CONT

4. ORIENT MET

5. ORIENT MAT

6. ORIENT ADM

7. NÃO ATENDE

8. DEIXA RECADO

9. PEDE OUTRO NÚMERO

- **Registros no computador**
 1. contatos
 2. notas
 3. atualização de dados

- **Registros no papel**
 1. contatos
 2. notas
 3. atualização de dados

- **Guardar docs impressos**

- **Revisão de informação**
 1. busca de trabalhos dos alunos no computador
 2. busca de trabalhos dos alunos no papel
 3. dados dos alunos no computador
 4. dados dos alunos no papel
 5. E-MAIL
 6. outros arq.
 7. módulo didático

- **Movimentos compensatórios**

- **Problemas no sistema informatizado**
 1. wb fora do ar
 2. erro

- **Recebe orientações do suporte**

- **Deslocamentos**

Protocolo de tratamento de dados – Observações sistemáticas

TUT:

Dia:

Tempo de observação:

MÓD:

**Ações realizadas – contatos com pessoal administrativo
E-MAIL / TELEFONE E OUTRAS**

- **Checar e-mail e baixar docs**

18. Cartas

19. Recados

20. Orientações supervisores

21. Orientações secretaria

- **Enviar e-m (compor / enviar)**

1. Confirmação

2. Dúvidas

3. Solicitações

4. Atualização de dados

5. Relatórios

6. Problemas

- **Salvar docs meus docs**

- **Salvar e-m wb / pastas**

- **Imprimir docs**
 1. e-m:
 2. AVAL
 3. outros docs

- **Recebe ligações**
 1. Orientações
 2. RECADOS

- **Realiza ligações**
 1. Confirmações
 2. Solicitações
 3. Dúvidas
 - 4.
 5. NÃO ATENDE
 6. DEIXA RECADO
 7. PEDE OUTRO NÚMERO

ABREVIATURAS UTILIZADAS NAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS:

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
E-M	e-mail
WB	webmail
W	word
EXC	Excel
MEUS DOCS	Pasta meus documentos
D	Deslocamentos
IMP	Impressora
BAN	Banheiro
SALVA WEB	Salva documentos no webmail
SALVA MEUS DOCS	Salva documentos na pasta meus documentos
TEL	Telefone
S-MINESP	Site do Ministério dos Esportes
CONTEÚDOS DOS E-MAILS	
ORIENT SUP	Orientação do supervisor ADM(administrativa), PED (pedagógica)
AVAL	Avaliação
REC	Recuperação
ORIENT CONT	Orientação de conteúdo
ORIENT MET	Orientação metodológica
ORIENT MAT	Orientação sobre material
ORIENT AVAL	Orientação sobre avaliações
ORIENT AL	Orientação para aluno se organizar pessoalmente
ORIENT AL/COMP	Orientação para aluno usar o computador
DÚV CONT	Dúvida de conteúdo
DÚV ADM	Dúvida administrativa

ANEXO 04



INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO I

Caro aluno, pretendemos por meio desse exercício avaliar sua realidade para estabelecermos um contato que, mesmo realizando a distância, possa traduzir em que contexto você e sua prática profissional acontecem. Procure responder às perguntas seguintes buscando retratar mais fielmente possível a sua realidade.

Começando por você:

- 1) Elabore um retrato de sua pessoa. Quantos anos tem, qual a sua situação vivencial (mora aonde? tem filhos? É casado?) etc.
- 2) É formado em nível superior ou acadêmico? Há quanto tempo? Em qual universidade?
- 3) Que fatos o conduziram a atuar na área de Educação Física/esporte?
- 4) Sua visão de Educação Física/esporte se transformou desde o início de sua formação até a atualidade? Caso isso tenha acontecido, que aspectos contribuíram para tal?

Sobre o contexto (s) de trabalho:

- 1) Como é organizada a sua semana de trabalho (quantas aulas, que instituições, para quem dá aula)?
- 2) Como é a escola (ou instituição) na qual desenvolve o Programa Segundo Tempo (descreva aspectos de ordem estrutural e humana - professores, estudantes, funcionários -, espaço e materiais disponíveis, recursos de que dispõe ou pode dispor fora da escola).

Sobre o nosso curso – o processo de comunicação:

- 1) Você tem acesso à internet e com qual frequência? (de onde? Escola, casa, trabalhos etc)
- 2) Quais seus conhecimentos em informática?
 - Navego na Internet sem problemas
 - Consigo baixar arquivos da Internet para meu computador
 - Envio e-mails
 - Anexo e abro mensagens em anexo de e-mails
 - Trabalho com programas de edição de textos como Word
 - Já participei de listas de discussão (*e-groups; yahoogroups*, por exemplo)
 - Já participei de algum fórum de debates na Internet
- 3) Como você pretende acompanhar este curso de capacitação (enviar trabalhos e entrar em contato com seu tutor)? Via correio postal, e-mail ou telefone/fax? Informe qual será o meio mais fácil de estarmos em contato.
- 4) Conte-me mais de você e adicione as informações que julgar necessárias para o bom andamento de nosso curso, estarei aguardando seu contato o mais breve possível.

Obs.: Responda as perguntas e envie para o meu e-mail ou para o endereço postal do CEAD através do correio.

Bom trabalho!