

Ciclos de ações nas práticas pedagógicas dos tutores a distância: um estudo acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Daiani Santos Da Silva

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os ciclos de ações desenvolvidos pelos tutores-professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo UaB/UFPEL, desenvolvida no decorrer no segundo semestre do ano de 2015, representando seu o trabalho pedagógico. A metodologia utilizada foi a netnografia, pois está permite o estudo a ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem. A coleta de dados ocorreu a partir da observação participante, da análise de documentos e de entrevistas aos tutores, professores pesquisadores e alunos do curso. Evidenciou-se que as práticas pedagógicas dos tutores se dividem em dois ciclos de ações: coletivas e individuais, sendo que em cada uma dessas categorias subdivide-se em subcategorias. Esses ciclos de ações representam o trabalho pedagógico dos tutores-professores, ou seja, suas práticas pedagógico-didáticas.

Palavras-chave: ciclo de ações; ações individuais; ações coletivas; tutor-professor; EaD.

INTRODUÇÃO

Os ciclos de ações foram categorias que surgiram a partir da investigação das práticas pedagógico-didática dos tutores-professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) UaB/UFPEL.

No campo da educação, pensar em práticas pedagógicas e/ou didáticas configura-se como elemento norteador para entender e construir uma abordagem teórico e prática da ação docente. De acordo com Franco (2012b), ao fazermos nosso planejamento de ensino, estamos planejando numa intencionalidade de aprendizagem visível e, às vezes, velada. Também estamos realizando um planejamento que contém nossos sentidos, nossas crenças e nossas opções epistemológicas.

Na EaD, o tutor é um agente do ensino (MILL, 2012; MATTAR, 2012). Sua função está fortemente atrelada aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, Mattar (2012) diz que os tutores desempenham um papel pedagógico, pois devem envolver e incentivar os alunos na pesquisa e na elaboração de atividades, encorajando-os na construção do conhecimento científico. E Mill (2012) considera que os tutores desempenham um papel chave no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD, sinalizando para a constituição de novos saberes docentes, novos comportamentos e novas racionalidades que estão sendo desenvolvidas a partir dessas ações de tutoria.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a netnografia, modalidade de investigação que derivou da etnografia, sendo também conhecida como etnografia virtual (FRAGOSO, RECUERO E AMARAL, 2012). Para Kozinets (2014, p. 62), “a netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal”. Segundo Gebera (2008), a netnografia como proposta de investigação enriquece as vertentes do enfoque de inovação e melhoramento social que promovem os métodos ativos e participativos dentro da pesquisa qualitativa, integrando-se ao que a internet tem provocado na nossa cotidianidade, nas transformações importantes quanto ao modo em que vivemos. A coleta de dados ocorreu a partir da observação participante, da análise de documentos e realização de entrevistas.

O campo empírico deste estudo foi a terceira turma do CLEC/UaB/UFPel na modalidade a distância. Esta pesquisa foi desenvolvida com os tutores a distância (TD), tutores a distância de estágio (TDE), alunos (A) e professores pesquisadores (PP) da referida turma. A escolha desta amostra derivou da minha experiência enquanto tutora a distância da turma três do CLEC, na qual atuei desde 2012 até o término do ano de 2015.

No entanto, este estudo não contou com a participação de todos os tutores, alunos e outros membros da EaD do CLEC. A escolha pelos sujeitos da pesquisa ocorreu por livre adesão, mediante a convite para que participassem do estudo. Foi realizado convite a todos os alunos, tutores a distância e de estágio e professores pesquisadores, coordenador de tutoria e coordenador do curso. A tabela a seguir demonstra como ficou o campo empírico deste estudo:

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos da investigação de acordo com seus polos de atuação

Turma três: CLEC/ UaB/ UFPel															
Polo A				Polo B				Polo C				Polo D			
TD	TDE	A	PP	TD	TDE	A	PP	TD	TDE	A	PP	TD	TDE	A	PP
1	1	1	1	1	0	3	0	0	0	0	1	0	2	6	1
Total de tutores a distância: 2															
Total de tutores a distância de estágio: 3															
Total de alunos: 10															
Total de professores pesquisadores: 3															
Total de sujeitos da pesquisa: 18															

DESENVOLVIMENTO

Ao configurarmos o tutor a distância como agente do ensino na EaD, que está imerso no campo educativo, que estabelece vínculos, que estimula a aprendizagem, que busca elementos para a sua ação de tutor e que é considerado como sendo um dos sujeitos mais importantes dentro do sistema de EaD, é que acreditamos que este tutor-professor possui práticas pedagógico-didáticas que fogem das prescrições, que possui outros modos de agir que podem ser inusitados, que não estejam previstos, pois há o componente da sua experiência, da sua vivência, das suas crenças e filiações teóricas, pedagógicas e epistemológicas, sendo sujeito de criação no e para o mundo.

Nessa busca pela compreensão das práticas pedagógico-didáticas do tutor-professor a distância é preciso que se alcance alguns conceitos, tais como o de prática, prática pedagógica e didática, a fim de que possamos trabalhar com a manipulação desses conceitos transpondo-os para o espaço nos quais essas práticas pedagógico-didáticas ocorrem. No caso dos tutores-professores, a distância ocorre em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem – AVEA.

Para Sacristán (1995), o conceito de prática não remete a uma simples ação, deve estar associado a outro elemento para dar sentido e significado a intencionalidade do que se deseja esclarecer. Ele propõe o alargamento do conceito de prática não a limitando apenas ao campo metodológico e nem ao espaço escolar, mas fala em prática pedagógica, prática educativa, ação prática, práticas aninhadas, etc., para agregar significado e ilustrar os vários contextos de práticas incluídos um nos outros.

Franco (2012a), ao propor uma discussão sobre práticas distingue duas vertentes: práticas pedagógicas e práticas educativas, não as tratando como elementos sinônimos. As práticas educativas são “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (Ibid., p.172), ou seja, são práticas da educação de modo geral, um campo de ação amplo, no qual encontram-se as práticas pedagógicas. Já as práticas pedagógicas são práticas sociais que se exercem para atingir a concretização de processos pedagógicos. São práticas da área da Pedagogia e, segundo a autora, esta pode ser considerada como uma “prática social que procura organizar/compreender/transfomar práticas sociais educativas que dão sentido e direção as práticas educacionais” (Ibid., p. 172). Para esta autora, práticas pedagógicas

São práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se

desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição [...] (Ibid., p. 173).

Desse ponto de vista, as práticas pedagógicas refletem uma complexidade enorme no seu desenvolvimento, porque existem diversos fatores que contribuem para o estabelecimento de uma determinada prática pedagógica. Elas organizam-se intencionalmente, mas enfrentando dilemas quanto a sua representatividade e seu valor, daí o desenvolvimento de práticas por adesão, negociação e/ou imposição. Como constituem-se por um “conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012b, p. 156), infiltram-se na cultura para assegurar sua legitimidade (adesão) por pactos sociais, aninhando-se em práticas já existentes. Possuem como ingredientes estratégias de negociação, no qual estão seus princípios e ideologias (negociação); e por apresentarem estas estratégias de negociação e de adesão, que em determinadas vezes não são percebidas pelos órgãos legitimadores de uma ação pedagógica social, é que terminam por aderir a certas práticas por imposição.

A esta configuração de práticas pedagógicas por imposição, negociação ou adesão, e principalmente pela primeira, podemos incluir as ações dos tutores, mediadas ou não pelos sistemas de educação a distância no âmbito do MEC ou pelos referenciais de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2007), a contextos organizativos das instituições que atuam na EaD. Tais deliberações pontuam como deve ser a gerência dos tutores frente as suas práticas diárias, o que devem ou não realizar e o que se espera da sua atuação.

Quanto a atuação do professor é cabível realçar que a prática docente nem sempre está associada a uma prática pedagógica. A prática docente é uma prática pedagógica somente quando está inserida na intencionalidade prevista na ação do professor. Sendo, então,

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno (Ibid., p. 178).

Sacristán (1995) ao contribuir para o entendimento de práticas no campo da educação, não diferencia as práticas pedagógicas das práticas educativas, tomando-as como sinônimos, diferentemente de Franco (2012a). Para aquele autor,

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática. Mas a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

A prática pedagógica não se reduz a ações dos professores, nem apenas ao contexto didático, mas é uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, que Sacristán (1995) denominou de *práticas aninhadas*. Estas práticas aninhadas estão interligadas a três contextos de práticas pedagógicas. O primeiro contexto diz respeito ao caráter antropológico, vinculado a aspectos históricos, culturais e sociais que determinam costumes, crenças, valores e atitudes. O segundo está ligado a práticas institucionalizadas, referindo-se às políticas administrativas que regulam o ensino e as condições da própria instituição de trabalho. Nesse contexto ainda há o desdobramento específico de práticas institucionais, práticas organizativas e práticas didáticas. As práticas institucionais estão relacionadas com o funcionamento do sistema de ensino e sua estrutura. As práticas organizativas estão associadas ao funcionamento da escola e a organização de trabalho dos sujeitos nela envolvidos. As práticas didáticas estão relacionadas à atuação do professor e que não está desvinculada das outras práticas acima referidas. Por fim, há o terceiro contexto das práticas denominadas concorrentes, cuja definição seria a de ser “práticas não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência directa sobre a própria actividade técnica dos professores” (Ibid., p. 74). As práticas concorrentes afetam o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, pois configura-se como uma imposição de práticas que atuam inversamente proporcional à autonomia dos professores e, desse modo, para Sacristán (1995, p.74), os professores são tidos como “consumidores de práticas preesboçadas”.

É possível perceber que há uma complementação entre as ideias de Franco (2012a, 2012b) e Sacristán (1995), quando a primeira define práticas pedagógicas como sendo algo maior e que está atrelada a cultura e a história, sendo ações amplas. Nesse contexto podemos relacionar que as práticas pedagógicas de caráter antropológico, descritas por Sacristán (1995) são similares as práticas por adesão, pois, ambas são estabelecidas pela cultura, que apresentam um conhecimento prévio, que possuem um caráter histórico e por este fato, o grupo profissional de professores se organizam aderindo à cultura, para modificá-la. No segundo contexto há as práticas que Sacristán (1995) denomina de institucionalizadas. Nestas, o trabalho dos professores é regulado pelo sistema educativo e pelas organizações escolares que estão inseridos. Aproximamos, novamente as ideias de Franco (2012a) as de Sacristán (1995) quando há a discussão do estabelecimento de práticas por imposição, pois há muitas normativas e regulamentações que são impostas aos professores e que determinam a sua ação pedagógica. Ambos autores defendem a constituição de práticas pedagógicas a partir da composição por diversos fatores, tornando-a complexa e multifatorial.

Ao transpormos esta questão para a EaD e para a ação dos tutores podemos constatar, a partir dos teóricos estudados, que a organização do ambiente de ensino e de aprendizagem (AVEA) apresenta-se esboçado para a atuação dos tutores, assim como os conteúdos a serem desenvolvidos, os momentos em que deverão ser aplicados e quais ações são esperadas destes, seguindo um cronograma preestabelecido pelos autores/gestores da EaD em uma instituição de ensino a distância. Autores como Gonzales (2005), Mill (2012) e Belloni (2009) dissertam sobre a constituição desses ambientes virtuais e sobre a atuação esperada dos tutores, assim como de cada membro da equipe que atua na EaD, evidenciando que estas ações estão fortemente ligadas às práticas por imposição (FRANCO, 2012b), institucionais e concorrentes (SACRISTÁN, 1995) por serem em grande parte prescritivas.

Além dos conceitos de prática pedagógica, há um outro conceito que permite ampliar o entendimento quanto as ações pedagógicas no campo da educação. O conceito de Didática, está inserido na EaD como uma ação direcionada ao ensino e a aprendizagem, envolvendo uma atividade pedagógica, educacional e docente aplicada em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) e por este motivo, diferenciada ao utilizar ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação. Pierre Levy (1999) acredita que a EaD é um novo estilo de Pedagogia, favorecendo aprendizagens personalizadas e coletivas, priorizando as redes de conhecimento e as comunidades virtuais que se estabelecem em um ambiente virtual de aprendizagem. Mill et al. (2013) contribui a esta ideia, sinalizando para

Uma nova visão de ensino-aprendizagem emerge com a configuração e adoção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e, didaticamente, os educadores necessitam de estratégias inovadoras para melhor atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Com foco nos aspectos didáticos, uma instituição promotora de EaD precisa estabelecer referenciais mínimos de qualidade que orientem os educadores na sua prática pedagógica, intensamente mediada por tecnologias de informação e comunicação (Ibid., p. 220).

A didática é uma vertente de estudos da área da Pedagogia que, segundo Pimenta (2011), assim como esta, também possui um caráter prático, sendo seu objeto de estudo a problemática do ensino e sua intencionalidade. Para Franco (2012a), a lógica da didática também é a lógica da produção da aprendizagem. E essa lógica da produção da aprendizagem está associada à assertiva de Comênio (1957) de ensinar tudo a todos. Comênio foi um dos primeiros educadores a propor um modelo de difusão dos conhecimentos e criar princípios e regras do ensino (LIBÂNEO, 2013). Ele desenvolveu ideias avançadas acerca da educação para a época em contraposição aos princípios da igreja. Mas, contudo, apesar das contribuições importantes que este autor realizou no campo da educação, cada vez mais

sabemos que o ensino e a aprendizagem superaram essa assertiva e hoje os vemos como algo mais complexo, menos linear, onde ensino e aprendizagem não estão sempre associados.

Para Franco (2012a), o planejamento do ensino nem sempre irá corresponder à aprendizagem, pois não podemos pensar o plano do ensino como algo linear, que dê conta da complexidade e das múltiplas possibilidades/ações que permitem a aprendizagem. Não há uma correlação sistemática entre ensino e aprendizagem. Segundo esta autora,

[...] o desafio da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos” que invadem a vida dos alunos e, ao mesmo tempo, compatibilizá-los, potencializá-los, dialogar com eles. O ensino escolar precisa, com a intervenção da Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *fora/dentro/fora da escola/vida* (Ibid., p.170) (grifos da autora).

Embora haja uma intencionalidade teórica e pedagógica ao elaboramos uma ação didática, se torna necessário pensá-la no sentido de planejar e reorganizar a dinâmica dos processos de aprendizagem levando em contas as outras relações de aprendizagem que surgem fora da escola. As relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações nas quais emergem tensões e contradições, constituindo-se como um campo de riqueza e complexidades (Ibid.).

Sacristán (1995) também se refere a didática como sendo o elemento de responsabilidade imediata do professor, que se constitui não dissociada de outros contextos, ao contrário, alimenta-se de diversificadas conjunturas para esboçar uma ação didática, havendo igualmente intencionalidade e planejamento flexível e mutável. A didática, assim como as práticas pedagógicas, não está dissociada do contexto político/social, está em integração com os sentidos que são atribuídos a diversos valores, atitudes, espaços e tempos.

Na vertente da EaD, pensar nos processos didáticos desenvolvidos poderão dar indícios de como são realizadas as construções dos processos de ensino e de aprendizagem, já que no primeiro sempre está implícito ou explícito uma intencionalidade de aprendizagem que poderá se confirmar ou não com as deliberações tomadas. Diante dos novos paradigmas da EaD, as discussões sobre a Didática nos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem se tornam relevantes, pois com o advento das tecnologias digitais da informação e da comunicação a aprendizagem ocorre de maneira a englobar novos estilos de aprendizagem e ensino.

A partir dos teóricos estudados, somos levamos a esboçar um conceito de prática pedagógico-didática com o qual trabalhamos atribuindo sentido aos estudos realizados. Portanto, entendemos que prática pedagógico-didática representa as ações organizativas,

intencionais e rotineiras, não apenas prescritivas, que os tutores-professores desempenham no cotidiano da tutoria, envolvidos por um saber-fazer que se desenvolve em paralelo com a sua ação de ser tutor, levando em conta elementos históricos, sociais e culturais.

Este conceito de prática pedagógico-didática está aparentemente em consonância com os conceitos de esquema prático e de esquema estratégico desenvolvidos por Sacristán (1995). Para este autor, quem ensina disponibiliza e utiliza esquemas práticos para conduzir a ação, desse modo, sendo rotinas orientadas para a prática. Contudo, este esquema prático não se reduz apenas ao entendimento e desenvolvimento de rotinas lineares, mas envolvem uma gama de fatores e se sobrepõem em ações que são realizadas mesmo fora do espaço escolar, extrapolando o tempo letivo, estando presente em todas as funções que o tutor-professor realiza.

O repertório de esquemas prático facilita o desenvolvimento ordenado da actividade. Aplicados com uma certa flexibilidade, segundo modificações pontuais introduzidas pelos professores, os esquemas práticos configuram a profissionalidade como um *ofício-arte* que se exprime num saber-fazer. Têm a virtualidade de determinar a ação, englobando todos os elementos que nela participam (componentes pessoais, ambiente, elementos materiais, situação, conteúdo, etc.), o que faz com que a actividade pedagógica se desenvolva de uma forma aparentemente simples (Ibid., p. 79) (grifos do autor).

Já o conceito de esquema estratégico representa uma categoria superior ao esquema prático, pois o primeiro governa e ordena as sucessões de ações, orientando os professores, neste caso tutores-professores, às adaptações e justaposições das tarefas a serem desenvolvidas. O esquema estratégico representa um leque de possibilidades de esquemas práticos, sendo um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é uma ordem consciente na ação (Ibid., p. 80). Desse modo, acreditamos que a prática pedagógico-didática do tutor está permeada por esquemas práticos e estratégicos que não definem apenas a prática em si, mas que levam em conta outros elementos que compõem essa ação.

A partir das variadas formas de coletas de dados foi possível estabelecermos dois tipos de categorias bases no desenvolvimento das práticas pedagógico-didáticas dos tutores-professores a distância do CLEC, constituídas em um ciclo de ações. Esse ciclo de ações representa Ações Coletivas e Ações Individuais no desenvolvimento da prática pedagógico-didática dos tutores-professores.

As Ações Coletivas representam aquelas nas quais o tutor-professor interage com outros membros da equipe polidocente, não havendo interação com alunos (MILL, 2012). Há nesta categoria a subdivisão em Ações Relacionais e Informativas e Ações Deliberativas. As Ações Relacionais e Informativas, representam as comunicações entre a equipe quanto ao

entrosamento do grupo, a dinâmica das atividades e o estabelecimento de vínculos entre os pares. Já as Ações Deliberativas representam reuniões virtuais e/ou presenciais que ocorriam com a equipe ou PP para deliberar quanto ao andamento do curso, assim como para a apresentação de um novo eixo e estratégias de acompanhamento que eram esperados dos tutores-professores.

A categoria de Ações Individuais representa a gestão da docência do tutor-professor do CLEC. Aqui encontra-se o exercício das práticas pedagógico-didáticas desempenhadas pelos tutores ao longo do seu trabalho de tutoria. Esta categoria está subdividida em Gestão do tempo, Gestão do ensino e da aprendizagem e Gestão burocrática de tutor-professor. Na subcategoria Gestão do tempo, encontramos a preocupação do tutor-professor com este elemento que, embora seja tratado como atemporal em EaD pela maleabilidade espaço-temporal (KENSKI, 2013), representa uma das preocupações, desafios e ocupações dos tutores no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. A determinação pelo estabelecimento desta categoria surge a partir dos relatos dos tutores-professores em relação às suas preocupações e descontentamentos. Preocupações com o excesso de tarefas e de trabalho, bem como a preocupação em corrigir a tempo os trabalhos e atender a demanda coletiva dos alunos. Na subcategoria de Gestão do ensino e da aprendizagem, encontramos os polos do processo educativo ensinar e aprender, bem como as interações entre alunos e tutores-professores quanto à exigência de trabalhos mais qualificados, acrescidos das normas acadêmicas, organizados dentro dos prazos estabelecidos, bem como a qualificação da escrita, a sugestão de leituras, o refazimento de tarefas, os feedbacks, etc. E na subcategoria de Gestão burocrática do tutor-professor, encontramos os trabalhos burocráticos que não envolvem diretamente interação com aluno e com outros membros polidocentes, mas sim tarefas solitárias dos tutores, como, por exemplo, escrita de relatório de avaliação dos alunos, relatório de bolsista (categoria profissional na qual se encaixam os tutores), leitura de textos do eixo, leituras de diários de estágios, etc.

Na observação dos fóruns, emergiram unidades que se inserem na categoria de Ações Individuais, na subcategoria de Gestão do ensino e da aprendizagem. Nesses fóruns observamos atitudes do trabalho pedagógico do tutor-professor como elemento desencadeador para a motivação dos alunos, pois apresentam componentes didáticos que permitem a aproximação do aspecto teórico ao prático, além de desempenhar atitudes de aconselhamento, acompanhamento e correções de tarefas para os alunos.

Na análise dos relatórios de bolsistas, do tutor-professor, destacamos três unidades relevantes no ciclo de ações dos tutores. Inicialmente destacou-se a descrição nesses relatórios

de práticas de interação direta com aluno, inserida na categoria de Ações Individuais, na subcategoria de Gestão do ensino e da aprendizagem. Houve destaque também para a prática de interação direta com outros membros da equipe polidocente, descrição de ações coletivas e informacionais. O último destaque nas análises dos relatórios ocorreu para as práticas rotineiras das atividades burocráticas dos tutores, ou seja, a escrita de relatórios, as avaliações, as leituras, inseridas na categoria de Ações individuais, na subcategoria de Gestão burocrática da rotina de tutor-professor.

Ao analisarmos as entrevistas com os tutores, observamos que os dados obtidos a partir das observações no AVEA iam sendo confirmadas, pois nas respostas dos tutores-professores percebemos claramente a interconexão com as categorias de Ações Coletivas e de Ações Individuais desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos tutores-professores a distância do CLEC.

As questões do questionário que diziam respeito a experiência marcante, desafios e conquistas na EaD, bem como o que era ser tutor e sua importância no processo educativo do CLEC, inserem-se na categoria de Ações Individuais, que dizem respeito a sua experiência, a sua vivência e as suas memórias. Embora tenhamos encaixado esses dados nas ações Individuais, não os fechamos em uma subcategoria por entendermos que a experiência é algo singular, único, vivido, que sucede ao sujeito e que por isso mesmo sempre será singular, livre de caracterizações (DOMINGO; FERRÉ, 2010). Para Larrosa (2002), a experiência é um saber pessoal, intransferível e vivencial. Para ele, a experiência não tem nada a ver com o trabalho e por isso a não categorização desse sentido vivencial. Tomamos a experiência como algo constituinte do sujeito. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 24)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Quanto as questões do questionário relacionadas as ações de tutoria conexas a rotina, horário e metas de trabalho, inserimos na categoria de Ações Individuais, na subcategoria de Gestão do tempo. Neste item houve encorajamento na elaboração de um arranjo organizacional do trabalho pedagógico, descrito por cinco unidades de ação: tento, procuro, organizo, busco e aprendo.

Já as questões de relacionamentos com outros membros da equipe inserem-se nas ações coletivas, na subcategoria de ações relacionais e informativas.

Na análise das entrevistas dos alunos foram abordadas questões de relações entre estes e os tutores professores. Mais uma vez as respostas obtidas confirmaram as observações realizadas no AVEA e, portanto, inserimos na categoria de Ações individuais, na subcategoria de Gestão do ensino e da aprendizagem.

Finalizando as análises a partir de Moraes e Galiuzzi (2011), as respostas obtidas a partir dos relatos de outros membros da polidocência (MILL, 2012) veio a confirmar os dados coletados por meio da observação online e inserem-se nas Ações Coletivas e na subcategoria de Ações Relacionais e Informativas.

Desse modo percebeu-se que há uma complexidade no desenvolvimento das práticas pedagógico-didáticas dos tutores-professores na medida em que há o desenvolvimento de um ciclo de ações que interagem entre si e que são compostos por diversificados fatores. Há uma conexão entre as ações e uma circula por dentro da outra qualificando os modos de pensar e de agir. O quadro a seguir demonstra como estes ciclos de ações ocorrem:

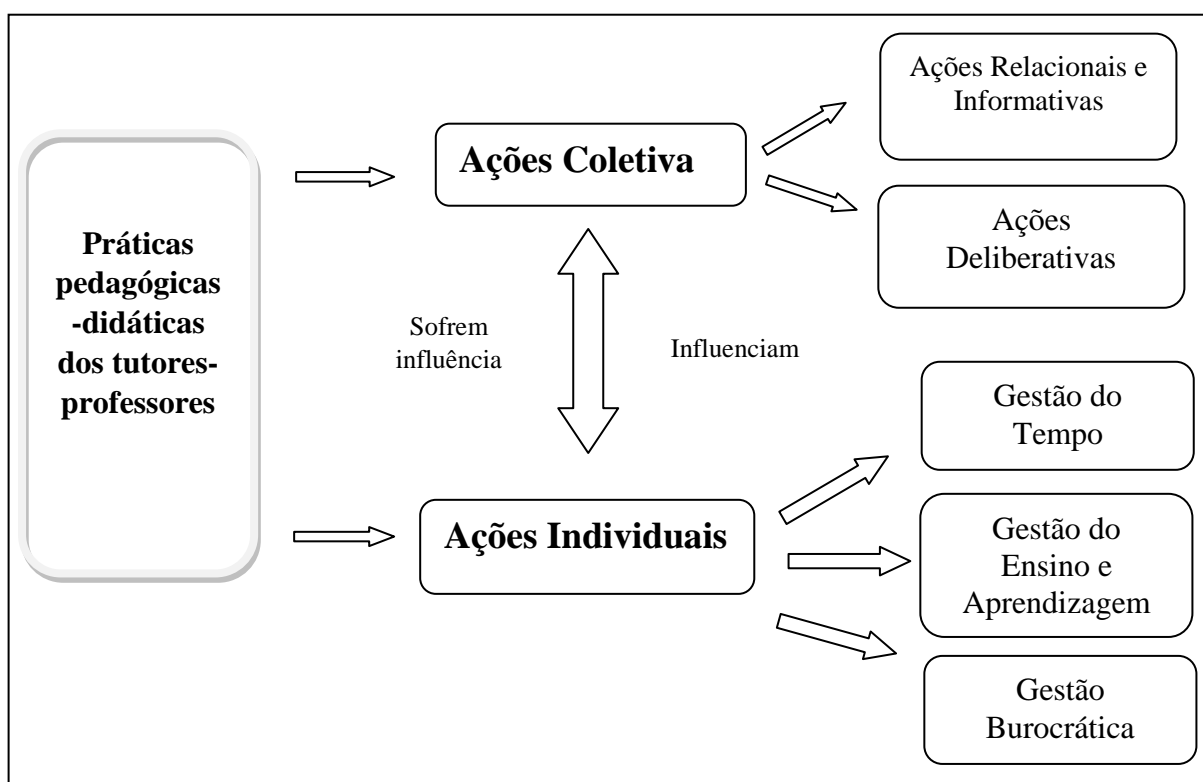


Figura 3 – Organograma: Práticas pedagógicas dos tutores-professores – movimento dinâmico em um campo tensivo

CONCLUSÃO

A Educação a Distância vem proporcionando aos pesquisadores, àqueles que mostram disposição, um campo fértil de estudos. É uma área ainda incipiente e por este fato emergem diversificadas possibilidades de investigações. Para Kenski (2013), a EaD não é apenas uma modalidade de ensino, assim como não é uma nova forma de entregar conhecimento aos alunos. Para ela, a EaD representa uma nova cultura escolar, na qual emergem novas relações entre os participantes, conteúdos, tecnologias, metodologias, comportamentos e avaliações. Portanto, nesse espaço de nova cultura escolar, há o desdobramento de novas formas de organização do trabalho pedagógico.

Na educação a distância o trabalho docente é fragmentado, distribuído em partes, a trabalhadores diferentes que agem na perspectiva da coletividade e da cooperação. A essa distribuição do trabalho docente, Mill (2012) denominou de polidocência, ou seja, o exercício da docência compartilhada. Neste contexto de polidocência encontramos os tutores – agentes da EaD, representantes do cenário educativo a distância. São eles que organizam, estimulam, interagem, solucionam, avaliam e propõem dinâmicas, leituras e atividades aos alunos, levando-os para o desenvolvimento dos seus potenciais em seus processos de ensino e de aprendizagem. Os tutores são considerados docentes (GONZALES, 2005; MATTAR, 2012; BELLONI, 2009) e os tutores a distância são considerados docentes virtuais (2012). Para Mill, Ribeiro e Oliveira (2014, p. 64), à docência virtual “implica novos saberes que precisam ser incorporados pelos professores, na medida em que se propõem em participar de um programa em EaD”. A gestão do tempo, o uso das ferramentas tecnológicas, as atividades em um AVEA e suas práticas pedagógico-didáticas merecem ser estudadas e compreendidas.

A partir das análises realizadas acerca dos dados coletados, concluímos que os tutores-professores do CLEC desenvolvem em sua rotina de tutoria, em seu trabalho pedagógico, ações coletivas e individuais que se inter-relacionam e que por este mesmo motivo influenciam e sofrem influência uma da outra. São ações pedagógico-didáticas que se revelaram pelos aspectos do ensinar e do aprender e em como desenvolvê-los. Também porque criaram um modo de realizar, de fazer, de agir, com o objetivo de oportunizar aos alunos maior entendimento e acompanhamento, além de elegerem a sua gestão da docência em EaD. Os tutores foram considerados professores porque desenvolvem essas ações pedagógico-didáticas, reconhecendo a sua importância no contexto educativo pois, sabem o sentido do seu ensinar em EaD, e porque desenvolvem práticas ancoradas em outras práticas pedagógicas que foram eleitas, impostas ou negociadas e que fazem parte de um campo tenso, aninhado a outras tantas práticas pedagógicas.

Os ciclos de ações envolvem atividades individuais e coletivas e, desse modo as elegemos como sendo Ações Individuais e Ações Coletivas respectivamente. As Ações Coletivas caracterizam-se por serem aquelas que se realizam em caráter de vivência coletiva, na interação direta do tutor-professor com outros membros da equipe, constituindo a chamada polidocência, onde há o compartilhamento e a fragmentação do ensino em EaD. Essas ações são subdivididas em duas subcategorias: Ações Relacionais e Informativas e Ações Deliberativas. As primeiras representam as atividades realizadas junto a equipe polidocente com objetivos de socialização e estabelecimento de vínculo entre os membros da equipe, bem como informações transmitidas nesses momentos de diálogo. As Ações Deliberativas representam atividades com critério de obrigatoriedade, com a determinação de prescrições, de ordenamentos e regras relativas a ação do tutor quanto ao acompanhamento dos alunos e aos critérios de avaliação. Nessas ações encontramos as descrições acerca das atribuições dos tutores presentes em documentos oficiais da legislação em EaD (BRASIL, 2007), assim como nos documentos institucionais que criaram diretrizes para o desenvolvimento da ação de tutor.

As Ações Individuais caracterizam-se por serem atividades desenvolvidas pelos tutores-professores na sua individualidade docente e nas relações de interação direta com os alunos, havendo a gestão da docência do tutor-professor. Na categoria de ações individuais constatamos que há subcategorias: gestão do tempo, gestão do ensino e da aprendizagem e gestão burocrática de tutor-professor. Na primeira subcategoria há a discriminação da preocupação com a gestão do tempo, no qual direciona-se a resolução de problemas e correções de atividades dos alunos em tempo hábil. Este tempo é determinado nas ações coletivas deliberativas. A partir da gestão do tempo foi possível a elaboração da organização temporal do trabalho pedagógico do tutor-professor, descrita em cinco ações: tentar, procurar, organizar, buscar e aprender a gerir o tempo em EaD, em conformidade com as atribuições e expectativas requeridas na função. Aqui encontramos a preocupação dos tutores-professores com o excesso de trabalho, motivando descontentamentos quanto a sobreposição de funções. Na segunda subcategoria, gestão do ensino e da aprendizagem, encontram-se as práticas pedagógico-didáticas que envolvem os alunos diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem. Espaço no qual os tutores desempenham o acompanhamento, o assessoramento, as exigências quanto aos trabalhos, a avaliação e a motivação dos alunos, envolvendo-os em ações de compromisso e de responsabilidade com o seu processo educativo. Na terceira subcategoria está descrita ações de cunho burocrático. São atividades desempenhadas sem a interação direta com alunos e outros membros da equipe. Neste momento ocorre o trabalho pedagógico solitário do tutor-professor em EaD, representando

ações de elaboração de relatórios, leituras de materiais, acompanhamentos de diários de estágio e pesquisas.

Percebemos que as práticas pedagógico-didáticas dos tutores-professores representam ações complexas que derivam de muitas combinações, sejam elas compostas por adesão, negociação ou imposição (FRANCO, 2012a).

Em muitos momentos percebemos que os tutores-professores negociam, dialogam e criticam determinadas prescrições. Outras são aceitas de modo espontâneo e outras ainda são determinadas, havendo obrigatoriedade e imposição (FRANCO, 2012a). Todas essas práticas funcionam, movimentam-se em um sistema de prática aninhadas, tal qual Sacristán (1995) descreveu.

Contudo, embora o caráter fortemente prescritivo presente na EaD, constatamos que há momentos para o inusitado. São pequenas brechas para que isso aconteça e as que existem ainda estão mascaradas como negações ou não adesões ao já determinado. Porém, ao se tratar de práticas pedagógico-didáticas, não desconsideramos o potencial humano, por si só criativo e artesanal, e que oportuniza o desenvolvimento do novo em uma lógica diferenciada, que eleva a subjetividade, valorizando as experiências e construindo saberes decorrentes da prática e da vivência. Segundo Lima e Mill (2013), há sempre situações inusitadas que exigem do professor decisões e posturas. Portanto, é tempo de criar e de se pensar o novo em EaD para que continue sendo uma modalidade de educação em ascensão, e para que a qualidade sempre esteja sendo almejada, valorizando seus sujeitos, espaços e modos de ensinar e de aprender.

Referências

BRASIL. **Referenciais para a Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DOMINGO, José C.; FERRÉ, Nuria P. de L. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Nuria P. de L. (Comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p.21-85.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO; José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a. p.169-187.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012b.

GEBERA, Osbaldo Washington Turpo. La netnografía: um metodo de investigación en internet. **Educación**, n.42, p.81-93, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3100552>> Acesso em: 24 jan. 2015.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 59-68

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p.20-28, jan./abr., 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Denise; MILL, Daniel. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.16, n.1, p.33-46, jan./abr., 2013.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MILL, Daniel; OTSUKA, Joice Lee; OLIVEIRA, Márcia; ZANOTTO, Maria Angélica. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: MACIEL, Cristiano (org.). **Educação a Distância**: ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá, EdUFMT, 2013. p.219-259.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis; OLIVEIRA, Márcia. **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. **Pedagogia**: Ciência ou Educação? São Paulo: Cortez, 2011. p.47-83.

SACRISTÁN, Gimeno, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995. p.63-92.

Lista de Figuras

Figura 1	Organograma: Práticas Pedagógicas dos Tutores-professores – movimento tensivo em um campo tensivo	13
----------	---	----

Lista de Tabelas

Tabela 1	Distribuição dos sujeitos da investigação de acordo com seus polos de atuação	03
----------	---	----