

O PAPEL DA TUTORIA NA EAD: ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

IRIS WEIDUSCHAT (Me.)

UDESC – irisw@terra.com.br

RESUMO

A Educação a Distância – EAD requer clara definição dos papéis dos sujeitos envolvidos em sua trajetória de formação, especialmente no ensino da graduação. Há que se responder pela persistência que mantenha o/a estudante motivado e ativo em seus longos quatro anos de estudos independentes. Este artigo aborda esta temática a partir de uma auto-análise da prática de tutoria junto a uma turma do curso de Pedagogia a Distância da UDESC, na cidade de Ascurra/SC e aponta para a função da tutoria que é aqui definida como: organizar e dirigir situações de aprendizagem (Perrenoud, 2002).

Palavras-chave: dinâmicas de aprendizagem; espaço; tempo; estudos independentes.

1 INTRODUÇÃO

A EAD tem movimentado e dirigido nossas reflexões e estudos a partir da prática efetiva como tutora do curso de Pedagogia na modalidade à distância, junto ao contexto do ensinar e o aprender[1]. Procuramos aqui delinear papéis dos atores-sujeitos envolvidos no processo de formação, desde os professores das disciplinas que compõem o currículo do curso, alunos, supervisores e equipe técnico-administrativa e operacional, centrando-nos especialmente naqueles que estabelecem o vínculo imediato entre o/a aluno/a e os materiais de ensino: o tutor.

Este estudo não se referencia à dados coletados em pesquisa de campo dirigida ou sistematizada, mas orienta-se a partir das análises conscientes de minha própria prática como tutora. Este artigo compreende os primeiros registros da ação, das reflexões e das situações vividas que compreendem um dos instrumentos da pesquisa-ação: o *diário de itinerância* (Barbier, 1988; 2002).

Para maior clareza do ponto de partida que me leva a constituir este trabalho, há que se explicar o que denomino *análise consciente de minha própria prática*. Refiro-me ao caminho que percorro dentro e com o grupo de alunos e alunas do curso de Pedagogia/UDESC da cidade de Ascurra/SC, enquanto “experiência de vida” e enquanto “experimentações sociais” que são caracterizadas por Georges Lapassade (1991), na *Etnossociologia*, como reflexões existenciais. Concebe-las como *análises conscientes* implica em responsabilizar-me pelas considerações que construo sobre o papel da tutoria,

estabelecendo um elo com educação enquanto ciência da educação, e ainda, atribuindo às minhas interpretações um direcionamento objetivo, voltado à pesquisa em educação.

Este artigo nasce após exercer a tutoria há mais de um ano junto ao mesmo grupo. Neste período foram estudadas no curso de Pedagogia as disciplinas que compõe os fundamentos da educação. Manter o ritmo e o envolvimento dos/as estudantes é um desafio para a tutoria, que inquieta e motiva nossas reflexões. E foi a partir daí que se apresentaram diversas dinâmicas e estratégias organizativas que possibilitassem aos estudantes vivenciarem novas formas de estudos, que não somente a leitura, silenciosa, introspectiva ou em grupo.

3 ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A trajetória da formação de estudantes integra os requisitos dos nossos tempos, atribuindo responsabilidade específica aos professores. Tempos estes de definições humanas existenciais junto à satisfação pessoal, como na busca por viver a vida com qualidade, o direito ao ócio, a afirmação da identidade, enfim, a busca pelas tonalidades e intensidades que nos auto-afirmam diante da sociedade.

Muito mais do que disponibilizar conteúdos específicos que a ciência construiu e constrói, compete aos professores o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o desenvolvimento de seu senso crítico. Paulo Freire (1996) expressa esta idéia dentro da competência ética do ensinar, convocando-nos, enquanto professores, a *pensar certo*. E portanto, dirigir a educação como a ação que leva também os educandos a *pensarem certo*.

Para o tutor, a quem compreende a função de ser “facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador” (Cechinel, 2000, p. 14), é possibilitado um vasto campo de atuação. As estratégias e dinâmicas que este deve desenvolver para evidenciar sua função diante de sua turma são pouco exploradas, constituindo nosso foco de discussão. Queremos apresentar uma introdução teórico-prática para o papel do tutor, considerando-se que a relação tutor-aluno tem como essência a construção de uma formatação da identidade de quem ensina e de quem aprende por vias da educação a distância.

Torna-se evidente, para mim, de que a ação de organizar e dirigir situações de aprendizagem implica na condução do aluno para o desenvolvimento de sua curiosidade, ao aproveitamento e consumo do tempo e do espaço educativo. Cabe-me especificar a cada um deles:

3.1 A CURIOSIDADE

Possibilitar ao aluno o encontro com de seu “estado curioso”, sua ânsia pelo ato de conhecer e aprender, implica em disponibilizar a ele diferentes estratégias de estudo. Para citar um exemplo claro da criação do estado curioso nos reportamos ao cineasta Alfred Hitchcock[2], especialmente na interpretação e análise dramaturgica de seus filmes de suspense. Para despertar o suspense do expectador, Hitchcock o conduz para o alcance do sentimento de diversas sensações físicas e da ansiedade, como o medo e o pavor que se expressam na aceleração das batidas cardíacas, no suor das mãos e do rosto, na vontade quase incontrolável que o expectador sente de levantar-se da poltrona do cinema para avisar a vítima – a protagonista – de que ela está por ser assassinada. Os elementos cinematográficos que contribuem para a criação do suspense estão presentes, como a música que subentende a cena de perigo, o jogo de luzes, os movimentos da câmara, as tomadas de detalhes da cena (a mão que segura o punhal). Mas é na original estratégia de Hitchcock de usar a câmara como o olhar subjetivo do expectador que este é conquistado com todas as suas sensações, afloradas à pele.

Para Hitchcock, a câmara é o próprio olhar do expectador, que no decorrer do filme, passa a saber mais sobre os fatos do que o ator que está no papel de vítima. Os fatos são antecipados ao expectador e ele sabe, por exemplo, que por detrás da cortina do chuveiro o protagonista a ser suicidado está tomando o seu banho ingenuamente. O assassino aproxima-se com o punhal firme em sua mão, apontando-o para ato do assassinato. Repetindo: o expectador sabe o que está realmente acontecendo, acompanhando as cenas; a vítima a ser assassinada, no entanto, não sabe o que lhe acontecerá.

Com este exemplo refiro-me ao estado de alerta e ao estado de presença a que as pessoas podem ser orientadas. Entendo que as pistas oferecidas ao expectador o tornam indivíduo integrante do enredo do filme. E no momento que sua curiosidade está aflorada é que é definido como se comportará a seguir, com suas demais qualidades intelectivas: a memória, a inteligência para a resolução dos problemas, suas operações mentais. Aqui a curiosidade se compõe pelas sugestões que instigam a dúvida e nos levam ao desvelamento sobre o que ainda está por vir e por concluir. Redimensionando as reflexões sobre o papel do tutor, neste caso, o coloco na perspectiva de organizador de pistas a respeito dos conteúdos de ensino, criando estratégias variadas.

Podemos conceber a curiosidade sob uma ótica significativa e sensível que se centraliza nos passos metodológicos do conhecer. Me refiro à curiosidade que evoca a emoção como ponto de partida da aprendizagem, conforme a apresentada por Paulo Freire (1996), constituindo-a como uma exigência para o ensinar: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão” (p. 98).

Neste sentido, a curiosidade é incluída como uma tarefa inerente à docência, mais especificamente a vemos aqui, como tarefa do tutor. Esta passa a ser a premissa que integra a própria qualidade de ser tutor, quando

devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar 'distância do objeto', de observa-lo de delimita-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (Freire, 1996, p. 95)

A curiosidade é explicitamente vivida pelas crianças, mas deixada de lado na vida adulta junto ao mito social que se pratica, vendo no adulto o já sabedor, já conhecedor das coisas. Cabe-nos então, permitir que se exerça a curiosidade, simplesmente.

3.2 ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: COMO EXEMPLO, O SIMPÓSIO

Das diferentes dinâmicas e estratégias de ensino e aprendizagem promovidas com o grupo de estudantes de Ascurra, percebo maior satisfação e envolvimento destes quando promovemos situações de transferência dos conteúdos apresentados formalmente para linguagens culturalmente comuns e identificáveis ao grupo. Estas situações compreendem a interpretação teatral, a composição de poesia e música, a mímica, o seminário ou o simpósio e até mesmo, conforme sugestão dos próprios estudantes, a encenação de jornal televisivo, ou a reconstrução de conceitos através de acrósticos.

As estratégias e as dinâmicas, embora conhecidas no meio educacional, são pouco exploradas, especialmente junto ao ensino superior. A didática e a metodologia do ensino superior vêm deixando para segundo plano o "como ensinar e aprender", frente ao enfoque teórico do "ensinar para o quê?". Os atuais livros de didática não abordam as estratégias de ensino e aprendizagem, instigados pela perspectiva filosófica da educação. Johann Heinrich Pestalozzi, um dos primeiros pedagogos a perguntar pelo sentido da educação preocupava-se pela humanização da sociedade em oposição à formação do trabalhador e da tendência tecnicista da escola. Sem dúvida, não desmerecemos esta perspectiva mas entendemos de que faltam subsídios teórico-práticos que respondam pelo ação metodológica dos profissionais da educação, sem que seja direcionados para a modelagem da condução da aula.

As estratégias e dinâmicas de condução da aula nos permitem organizar o tempo, o espaço, as diferentes formas de interação e inter-relação das pessoas. Como uma das estratégias e dinâmicas a serem utilizadas apresenta-se, como

exemplo, o simpósio. Para conceituar o simpósio, nos reportamos à *Apologia de Sócrates – Banquete*[4] onde o mesmo é caracterizado como um banquete, no qual a mesa posta oferece diversificados pratos e bebidas: ao servirmo-nos de cada um destes, nos alimentamos integralmente. Assim, as diferentes perspectivas trazidas sobre o amor, tema sobre o qual Sócrates provoca discursos e diálogos[5], apresentariam a sua essência através da relação do amor entre sua finalidade e sua prática[6].

Transferindo para nossa prática pedagógica, entendemos que a sala de aula é um ambiente fecundo para a organização de um simpósio. Primeiramente é escolhido um tema, por exemplo, a *globalização*, apresentado junto à disciplina de Sociologia, caderno II, elegendo alguns estudantes que apresentam uma dimensão específica sobre o tema: um aluno faz uma análise cultural sobre a globalização, o outro aluno faz uma análise econômica, outro apresenta sua trajetória histórica, e ainda, outro aluno apresenta suas tendências futuras. Para um simpósio é disponibilizado uma mesa e em torno desta, cadeiras correspondente ao número de representantes do tema. Ao centro senta-se o coordenador de mesa que apresenta o conceito geral do tema e suas diferentes perspectivas a serem abordadas pelos demais integrantes. O público que assiste, os demais alunos, dirigem, ao final da fala de todos os expositores, perguntas e observações sobre o assunto, evocando réplicas e tréplicas.

Enfim, o simpósio em sala de aula é certamente um ensaio e um espaço de ação dos/as estudantes. Ao atribuir diferentes responsabilidades aos alunos e alunas, que primeiramente em grupo irão buscar referências para instrumentalizar-se em seu discurso, estarão reinterpretando conceitos, levantando justificativas, ordenando seus conhecimentos anteriores sobre o assunto e reestruturando suas conclusões. O simpósio é uma dinâmica que movimenta sujeitos em sua relação com os conteúdos, compondo a situação de aprendizagem.

3.3 O TEMPO E O ESPAÇO EDUCATIVO

Estar na sala de aula e passar o tempo nela resumem a idéia do aproveitamento e o consumo do tempo e do espaço educativo. Não esquecendo dos ideais da existência humana atual que apresentamos no início deste artigo, há que se ressaltar de que “estar” e “passar” pela sala de aula devem ser abordados sob a ótica do conforto, da motivação, das situações interativas e multiculturais de convivência.

Na EAD, a organização do tempo e espaço educativos é distinta da sala de aula da modalidade de ensino presencial. Primeiro, porque a característica maior da EAD está centrada nos estudos independentes. Assim, a rotina diária e inflexível do tempo na sala de aula convencional inexistente. Segundo, porque o espaço vicioso da estrutura rígida “quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático” (Kenski, apud Libâneo, 1998) da sala de aula, alterna-se com o espaço do próprio lar, o espaço da casa dos estudantes/colegas

para o desenvolvimento dos estudos em grupo, o espaço das bibliotecas da cidade. O itinerário da EAD flexibiliza e quebra a constância e a rotina fatídica do ambiente escolar.

Conceber a escola como espaço de encontros e sínteses (Colon, apud Libânio, 1998) implica em torná-la sólida e bela. Alguns (poucos) estudos pioneiros no Brasil vêm apontando para a necessidade de se reconstruir o espaço da sala de aula. Para o professor Danilo de Melo Souza,

Construir estes espaços com solidez arquitetônica e criatividade pedagógica é o mínimo que se pode oferecer para que se tenha uma educação de qualidade social que contemple o indivíduo como ser total, que tem direito ao acesso e à permanência com sucesso no ambiente escolar. [...] Em substituição ao ambiente de passividade e monitonia presente em nossas escolas, parece ser desejável introduzir as cores e os ruídos deste novo tempo, para que a criatividade possa torná-las cidadãs de um futuro mais promissor. (In: Pedagogos: o canto dos pedagogos. Revista da FEPAR/FECIPAR, 2001, p. 25).

O local de referência para as aulas presenciais e o momento específico da formalização do conhecimento estão presentes na EAD. Mas é certo também que se oportuniza aos alunos maior rotação entre os ambientes de aprendizagem, quer seja nos estudos individuais e informais da casa, quer seja nos encontros presenciais. Uma nova cultura sobre o espaço e o tempo do ambiente educativo compõe a maior identificação da EAD ao ritmo social da atualidade. Esta situação se evidencia na premissa maior dos depoimentos de alunos “só estou no ensino superior porque não precisei interromper minha vida familiar e profissional para me deslocar até a Universidade”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tutor é o profissional da educação que atua nas situações programadas de ensino e aprendizagem presencial, ou na orientação assistida à distância. É ele quem tem a relação direta com os alunos, auxiliando-o no manuseio e na aproximação dos conteúdos. Ao utilizar-se diferentes formatos para a apresentação dos conteúdos, como o material impresso (apostilas ou módulos), vídeos, telefone/fax, rádio e os recursos da informática, cabe ao tutor organizá-los com e para os alunos.

Porém, mais do que conhecer os materiais de ensino que são disponibilizados aos alunos, o tutor administra situações de conflito, situações de euforia, desânimos, rotinas. O modo como podemos responder a estas questões vão sendo constituídos por passos que a educação presencial já nos mostra em sua caminhada histórica. A exemplo dos professores da educação presencial, vamos perseguindo uma prática que se confunde e que se constrói: como tutores técnicos, tutores reflexivos, tutores pesquisadores, tutores críticos. Estes últimos, chamados à consciência para atuarem com engajamento político emancipatório que possam vir a transformar o Ensino a Distância na Educação a Distância.

5 NOTAS

[1] Em um ensaio/artigo que escrevemos com duas alunas do curso de Pedagogia/UDESC, da cidade de Ascurra/SC, Maristela Poffo e Maria de Fátima Martins Poffo, já levantamos reflexões sobre a definição e a localização da didática na EAD. Defendemos a perspectiva de que, na EAD, “o próprio/a aluno/a descobre suas habilidades e competências, manifestadas através de produções próprias, das decisões que toma e na seqüenciação escolhida, no **projeto de trabalho pessoal** que o/a próprio/a aluno/a constrói para a sua aprendizagem. Este último, referindo-se aos passos escolhidos para ativar os dispositivos de sua auto aprendizagem e sua auto observação” (jul. 2002).

[2] Alguns de seus filmes mais conhecidos são **Festim Diabólico** (1948), **Janela Indiscreta** (1954), **O Homem Que Sabia Demais** (1956), **O Terceiro Tiro** (1955) e **Um Corpo que Cai** (1958).

[3] Texto integral de Platão. Coleção *A Obra-Prima de Cada Autor*. Traduzido por Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

[4] Presentes no cenário do Discurso sobre o Amor – em *O Banquete* - estão Agáton, Fedro, Aristófanes e Erixímaro, dentre outros filósofos.

[5] Como mostra a citação: “O amor não é simples, e como já vos disse no início as coisas em si mesmas não são boas nem más, mas boas se tornam quando feitas de bom modo, e más, no caso contrário” (In: Platão. Coleção *A Obra-Prima de Cada Autor*, 2002, p. 112)

6 REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília. Editora Plano, 2002.

CECHINEL, José Carlos. **Manual do Tutor**. Florianópolis: UDESC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LAPASSADE, Georges. **Pesquisa-Ação Externa e Pesquisa-Ação Interna**. Textos. Dez. 1989.

Pedagorgeios: o canto dos pedagogos. **Revista da FEPAR/FECIPAR**, Palmas/TO, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates - Banquete**. Coleção *A Obra-Prima de Cada Autor*. Traduzido por Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.