

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Lorena Andrade Costa

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: o papel e a formação continuada
do tutor presencial na rede privada**

Belo Horizonte
2020

Lorena Andrade Costa

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: o papel e a formação continuada
do tutor presencial na rede privada**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Andréia de Assis Ferreira

Belo Horizonte
2020

C837e
T Costa, Lorena Andrade, 1985-
Educação a distância [manuscrito] : o papel e a formação
continuada do tutor presencial na rede privada / Lorena Andrade Costa. -
Belo Horizonte, 2020.
155 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Andréia de Assis Ferreira.
Bibliografia: f. 136-145.
Anexos: f. 153-155.
Apêndices: f. 146-152.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino à distância -- Teses. 3. Ensino à
distância -- Formação de professores -- Teses. 4. Tutores e tutoria --
Teses. 5. Estudo independente -- Teses.
I. Título. II. Ferreira, Andréia de Assis. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.35

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO TUTOR PRESENCIAL NA REDE PRIVADA

LORENA ANDRADE COSTA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andreia de Assis Ferreira - Orientador
cp-ufmg

Prof(a). Inajara de Salles Viana Neves
UFOP

Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge
UFOP

Prof(a). Juliana Cordeiro Soares Branco
UEMG

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho a mim, por ter “renascido”
por várias vezes nessa trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Nesse desafiador percurso acadêmico, muitas pessoas me incentivaram a não desistir de realizar esse sonho. Agradeço imensamente a todos que estiveram comigo nessa trajetória, especialmente:

Aos meus pais, Luiza e Valdir (*in memoriam*), por terem sempre me proporcionado as condições ideais para que eu pudesse prosseguir os estudos e por acreditarem que eu seria capaz de alcançar todos os meus sonhos; ao meu querido irmão, César, que sempre foi meu porto seguro em momentos difíceis; a minha sobrinha Larissa, que me proporciona sentir, diariamente, o genuíno amor, e ao meu tio Du, pelo exemplo acadêmico e incentivo.

A minha orientadora, Prof. Dra. Andréia Assis, pelo profissionalismo e dedicação com que conduziu a construção desta dissertação, apoiando-me em todos os momentos difíceis e me mostrando que sempre é possível alçar voos mais altos...

Às tutoras e aos tutores presenciais que participaram da pesquisa, em especial, a Edina e a Élcima, que acreditaram na proposta de formação contínua e contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser finalizada.

Aos meus colegas do PROMESTRE que sempre estiveram dispostos a ajudar, em especial, aos amigos da linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade.

Às Professoras da banca examinadora: Profa. Dra. Glaucia Jorge, Profa. Dra. Juliana Branco e Profa. Dra. Inajara Neves, por aceitarem o convite e pelas preciosas contribuições no exame de qualificação e na defesa do trabalho final.

Aos queridos amigos que sempre estiveram presentes em minha vida, mesmo com as minhas ausências: Ana, Poli, Dalton e os gazas.

A Gizelle, pelo incentivo nessa etapa final.

Às professoras e aos professores da Faculdade de Educação da UFMG.

Aos meus queridos colegas da E. M. Professor Daniel Alvarenga, pelo apoio incondicional.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação [...] Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro. (Paulo Freire, 1996).

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo geral desenvolver um panorama do ensino na modalidade a distância, na última década, e compreender as atribuições e o papel do tutor presencial que atua nas licenciaturas, no processo de mediação pedagógica, de uma instituição privada que oferta cursos a distância. A partir do delineamento do cenário de atuação desse tutor, analisamos o desenvolvimento e implementação de um espaço virtual colaborativo de formação continuada a ser ofertado aos tutores presenciais que atuam em licenciaturas. Para realizar esta investigação, em razão do caráter qualitativo da pesquisa, fizemos um estudo de caso por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Na primeira etapa da investigação, fizemos um levantamento preliminar, por meio de um questionário diagnóstico *online*, com o intuito de compreender o perfil geral dos tutores presenciais da instituição pesquisada, bem como sua relação com a docência e o seu contexto de formação. Utilizamos um questionário com perguntas fechadas, composto por 28 questões divididas em quatro categorias: os dados gerais do tutor, a formação acadêmica, a mediação pedagógica e o uso das tecnologias digitais. Enviamos o questionário para 42 tutores presenciais que atuam na instituição pesquisada, no mês de novembro de 2018, e obtivemos o retorno de 22 tutores, ou seja, tivemos uma amostra significativa de pouco mais da metade dos profissionais que atuam no *locus* da pesquisa. Na segunda etapa, entrevistamos quatro tutoras presenciais que atuam nos cursos de Matemática, Pedagogia e Artes Visuais. Duas tutoras participaram da etapa da elaboração e implementação do espaço formativo virtual, recurso educacional desta pesquisa. Os resultados da investigação demonstraram que os tutores presenciais exercem função docente, pois há um empenho da tutoria presencial em criar ambientes de aprendizagem para que os estudantes sejam estimulados a construir o seu próprio conhecimento, porém, no início da atuação, eles não compreendem os seus papéis na mediação pedagógica na EaD. Os profissionais apontaram que as formações iniciais e contínuas não suprem as necessidades da prática da tutoria, em especial a formação ofertada pela instituição que, segundo os tutores, são muito descontextualizadas em relação à realidade que eles vivenciam na prática, e apresentam configurações pouco dinâmicas, com excesso de teorias que não contribuem para a prática da tutoria. Concluímos que a construção e o desenvolvimento do espaço formativo virtual foram condizentes com as demandas profissionais das tutoras, pois elas tiveram a oportunidade de participar de todos os processos de elaboração e implementação da formação, superando, assim, os modelos de formações tradicionais apontados como limitadores do seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tutoria Presencial. Formação Continuada.

ABSTRACT

This paper presents the results of a Master's investigation, which aimed to develop an overview of teaching in the distance modality in the last decade and understand the attributions and the role of the face-to-face tutor, who works in the undergraduate teaching courses and in the process of pedagogical mediation of a private institution, which offers online courses. From the outline of the acting scenario of this tutor, we analyzed the development and the implementation of a collaborative virtual space for continuing education to be offered to face-to-face tutors who work in the undergraduate teaching courses. To carry out this investigation, due to the qualitative character of the research, we made a case study through questionnaires and semi-structured interviews. In the first stage of the investigation, we made a preliminary survey through an online diagnostic questionnaire, in order to understand the general profile of the face-to-face tutors in the researched institution, as well as their relationship with the teaching and their context of education. We used a closed-ended questionnaire, consisting of 28 questions divided into four categories: general tutors' data, academic background, pedagogical mediation and use of digital technologies. We sent the questionnaires to 42 face-to-face tutors, who work at the institution surveyed in November 2018, and we got 22 responses, that is, we had a significant sample of just over half of the professionals working in the research locus. In the second stage of the research, we interviewed four face-to-face tutors who work in math, pedagogy and visual arts courses. Two tutors participated in the elaboration and implementation of the virtual formative space, the educational resource of this research. The results of the investigation showed that the face-to-face tutors perform the teaching function, because there is a commitment of the face-to-face tutoring in creating learning environments so that students are encouraged to build their own knowledge. However, at the beginning, the face-to-face tutors do not understand their roles in the pedagogical mediation in the Distance Education. Professionals pointed out that the initial and continuing teacher education do not meet the needs of tutoring practice, especially the education offered by the institution. According to the tutors, the initial and continuing teacher education are very out of context of reality that they experience in practice and present little dynamic configurations with excessive amount of theories that do not contribute to the practice of tutoring. We concluded that the construction and the development of the virtual formative space was consistent with the professional demands of tutors, because they had the opportunity to participate in all processes of elaboration and implementation of the education, thus surpassing the traditional training models pointed as limiting their professional development.

Keywords: Distance Education. Face-to-face Tutoring. Continuing Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Cinco Gerações da Educação a Distância	28
Figura 2 – Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK).....	57
Figura 3 – Telessala do polo de Apoio Presencial	93
Figura 4– Biblioteca	93
Figura 5 – Laboratório de Informática	94
Figura 6 – Área de Convívio Social	96
Figura 7 – Espaço Formativo Virtual Para Tutores Presenciais (CP/UFMG).....	117
Figura 8 – Unidade I do espaço formativo virtual de tutores presenciais.....	119
Figura 9 – Unidade II do espaço formativo virtual de tutores presenciais	120
Figura 10 – Unidade III do espaço formativo virtual de tutores presenciais	120
Figura 11 – Unidade IV do espaço formativo virtual de tutores presenciais	121
Figura 12 – Trechos capturados do grupo “Curso – formação de tutores” do aplicativo WhatsApp.....	122
Figura 13 – Trecho capturado do grupo “Curso-formação de tutores” do aplicativo WhatsApp	122
Figura 14 – Trechos capturados do grupo “Curso – formação de tutores” do aplicativo WhatsApp.....	123
Figura 15 – Trechos capturados do grupo “Curso – formação de tutores” do aplicativo WhatsApp.....	123
Figura 16 – Fórum de discussão – Desafios contemporâneos da Educação a Distância	124
Figura 17– Interação no fórum “Desafios contemporâneos da Educação a Distância”	125
Figura 18 – Interação no fórum “Desafios contemporâneos da Educação a Distância”	125
Figura 19 – Fórum de discussão – Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial	126
Figura 20 – Fórum de discussão – Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial	126
Figura 21 – Fórum de discussão – Plataforma Moodle e fórum de discussão	127
Figura 22 – Fórum de discussão – Plataforma Moodle e fórum de discussão	127
Figura 23 – Fórum de discussão – tutoria presencial e AVAs.....	128
Figura 24 – Fórum de discussão – tutoria presencial e AVAs.....	128
Figura 25 – Fórum de discussão – O papel da tutoria presencial	129
Figura 26 – Fórum de discussão – O papel da tutoria presencial	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação da Rede Pública, por Categoria Administrativa – 2017.	17
Gráfico 2 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino 2007 2017	18
Gráfico 3 – Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa – 2017.	18
Gráfico 4 – Matrículas nas instituições Públicas de 2009 a 2016	45
Gráfico 5 – Matrículas em Educação a Distância Superior no Brasil	48
Gráfico 6 – Fator Motivacional para Ingresso na Tutoria Presencial.	98
Gráfico 7 – Ingresso na Instituição.....	99
Gráfico 8 – Tempo de Experiência no Exercício da Tutoria Presencial	101
Gráfico 9 – Formação dos Tutores Presenciais	107
Gráfico 10 – Contribuição da Formação Continuada na Prática da Tutoria	110
Gráfico 11 – Conteúdos Fundamentais para a Elaboração de um Curso de Formação Para a Tutoria Presencial.	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Experiências do Estudo por Correspondência	28
Quadro 2 – Perspectivas de “Distâncias” em Educação	33
Quadro 3 – Evolução Histórica da EaD no Brasil	40
Quadro 4 – Marcos Regulatórios da Educação a Distância.....	49
Quadro 5 – Equipe da Polidocência em EaD.....	52
Quadro 6 – Dimensões da Competência Docente	56
Quadro 7 – Saberes da Docência no TPACK.....	58
Quadro 8 – Concepções da Tutoria Presencial	61
Quadro 9 – Principais Características do Desenvolvimento Profissional de professores.....	67
Quadro 10 – Cursos de Formação para Tutores	71
Quadro 11– Organização do Curso de Especialização em Tutoria (ESPEAD).....	72
Quadro 12 – Competências do Professor Tutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).....	74
Quadro 13 – Conteúdos do Curso de Formação para Tutores (UFJF) (SEED/PR) (ICFES)	77
Quadro 14 – Curso de Aperfeiçoamento “Oficina de Formação de Tutores da Prática”	79
Quadro 15 – Conteúdos do Curso de Aperfeiçoamento	79
Quadro 16 – Demandas de Formação Continuada para Tutores	81
Quadro 17 – Conteúdos Destacados Para Um Programa de Formação Continuada para Tutores Na UFJF.....	81
Quadro 18 – Ações Propositivas do Plano de Ação Educacional (PAE).....	82
Quadro 19 – Sugestão de Elaboração de um Plano de Formação Para Tutoria	83
Quadro 20 – Cursos de Formação On-Line Ofertados Pela IES Pesquisada	85
Quadro 21 – Principais Características do Estudo de Caso	88
Quadro 22 – Atribuições do Profissional de Tutoria Presencial	95
Quadro 23 – Tempo de Experiência das Tutoras no Magistério e na Tutoria Presencial	100
Quadro 24 – Tempo de Experiência das Tutoras no Magistério e na Tutoria Presencial	107
Quadro 25 – 1º Encontro Presencial – Formação de Tutores	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Concepção do Papel da Tutoria Presencial	102
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESPEAD	Curso de Especialização em Tutoria
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAE	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LVs	Vetores de Aprendizagem
MOOCs	Cursos Online Abertos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAP	Polos de Apoio Presencial
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TPACK	Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NATUREZA, CONCEPÇÕES TEÓRICAS E MARCOS REGULATÓRIOS.....	22
1.1 Educação e Tecnologias	22
1.2 Um breve histórico da Educação a Distância	27
1.3 Concepções Teóricas da Educação a Distância	30
1.4 Principais modelos de Educação a Distância	34
1.4.1 <i>Modelo totalmente a distância</i>	34
1.4.2 <i>Modelo semipresencial</i>	34
1.4.3 <i>Modelo teleaula</i>	36
1.4.4 <i>Modelo industrial de EaD</i>	36
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRICO, MARCO REGULATÓRIO E PRIVATIZAÇÃO.....	39
2.1 História da Educação a Distância no Brasil.....	39
2.2 Marco Regulatório e Privatização	42
CAPÍTULO 3 – O TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	51
3.1 A docência na Educação a Distância.....	51
3.2 A Tutoria na Educação a Distância.....	54
3.2.1 <i>A Tutoria Virtual</i>	58
3.2.2 <i>A Tutoria Presencial</i>	59
3.2.2.1 <i>A Tutoria Presencial: concepções diversas</i>	61
CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES VIRTUAIS.....	65
4.1 Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).....	65
4.2 Formação continuada e tutoria presencial	66
4.3 Cursos de formação de tutores – revisão da literatura.....	71
4.4 Cursos de formação da IES pesquisada.....	84
CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	86
5.1 Abordagem e tipologia da pesquisa.....	86
5.2 O Estudo de caso	88
5.3 Instrumentos metodológicos de coleta de dados	89

5.4 Campo de estudo	91
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	97
6.1 Fatores motivacionais e experiência no magistério	97
6.2 O papel e a identidade profissional do tutor presencial	101
6.3 Formação inicial e continuada dos tutores presenciais	107
6.4 Formação continuada da IES pesquisada	111
CAPÍTULO 7 – RECURSO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM ESPAÇO VIRTUAL FORMATIVO DE TUTORIA PRESENCIAL	116
7.1 Etapas do planejamento do espaço virtual formativo	117
7.1.1 <i>Organização do espaço formativo virtual</i>	119
7.2 Análise e percepções do espaço virtual formativo	122
7.2.1 <i>Fóruns de discussão do espaço virtual formativo</i>	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos tutores presenciais	146
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista semiestruturada aplicada as tutoras presenciais dos cursos de licenciatura	152
ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	153

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias na sociedade culminou em mudanças nas formas de comunicação e transmissão de informações entre as pessoas e as instituições. Essas modificações, na vida contemporânea, emergem das relações humanas com as mídias de comunicação e informação, intensificadas a partir da década de 70.

O surgimento dos computadores e da rede mundial de computadores (internet), entre outros dispositivos tecnológicos contemporâneos, como *smartphones* e *tablets*, propiciou uma série de mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam e compartilham informações. Todo o sistema tecnológico acessível parece indissociável da vida das pessoas no atual século. A introdução dos artefatos tecnológicos na rotina das pessoas instituiu novos espaços e tempos para a comunicação, acesso, produção, divulgação e armazenamento de informações.

Entretanto, nem sempre tivemos todo esse aparato tecnológico onipresente na sociedade. A introdução das tecnologias na vida social passou por longos e diversos processos históricos, até chegarmos ao cenário contemporâneo de utilização desses dispositivos. As relações que os indivíduos estabelecem com as tecnologias mostram uma nova dinâmica nas interações sociais, para as quais é urgente a formação de pessoas mais autônomas e reflexivas para se adaptarem à sociedade globalizada.

Com o advento da globalização e do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), cada vez mais as relações no tempo e no espaço são modificadas. Essas mudanças trazem novas demandas e desafios, em todos os âmbitos da vida social, em especial, para a educação.

Nesse âmbito, a incorporação das tecnologias digitais pela sociedade tem provocado significativas mudanças, oportunizando o surgimento e divulgação de novas possibilidades de modelos e de práticas sociais de ensino e aprendizagem, bem como permitindo a implantação e o investimento em políticas de formação de professores. Nesse sentido, o papel dos professores tende a ser ressignificado, para que a sua mediação pedagógica possa atender as demandas geradas pela mediação das tecnologias no sistema educacional.

A evolução no campo das tecnologias possibilitou, ainda, o nascimento da quinta geração¹ da Educação a Distância (EaD), via internet, emergindo como uma alternativa para possibilitar a ampliação, a acessibilidade e a inclusão no Ensino Superior. A EaD teve um crescimento expressivo, em diversos países, a partir dos anos de 1960, impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, marco para a expansão dessa modalidade de ensino. Tais tecnologias propiciaram o desenvolvimento da EaD, devido às possibilidades de comunicação e interação

¹ As quatro primeiras gerações da EaD foram marcadas pelo uso, respectivamente, da correspondência, rádio e TV e teleconferências (KEARSLEY E MOORE, 2013).

assíncronas ou síncronas que os artefatos tecnológicos podem proporcionar nos processos educativos.

Na contemporaneidade, a EaD é reconhecida como uma opção viável às exigências sociais, pedagógicas e também geográficas. Entretanto, essa modalidade de ensino vem com algumas questões para reflexão no que concerne a sua aplicabilidade, ao seu desenho institucional e, principalmente, às novas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos profissionais que atuam nesse cenário educacional.

Embora a EaD colabore para a ampliação do acesso ao conhecimento e para a expansão de vagas no Ensino Superior, é essencial destacarmos que a democratização não se refere apenas à extensão quantitativa de matrículas, vai além e compreende a questão da qualidade pública, da relevância social e da equidade. Tem a ver com qualidade para todos, com acesso e permanência, com a gestão democrática, com a estrutura institucional, com o princípio de educação como bem público e não como negócio (SOBRINHO, 2010).

Motivações e o Problema da Pesquisa

A elaboração desta investigação teve como fatores motivacionais minhas experiências como professora-tutora presencial em cursos de formação de professores de Geografia, em uma instituição de Ensino Superior privada.

Com o início das atividades, vieram os novos desafios da profissão, dentre eles, compreender o papel e as atribuições do tutor presencial no que concerne à mediação pedagógica na Educação a Distância.

Buscamos responder, nesta investigação, as questões emergentes que surgiram das minhas inquietações profissionais como tutora presencial: como se constituem os papéis do tutor presencial, nos cursos de licenciatura, no contexto da Educação a Distância, na rede privada de ensino? Como o desenvolvimento de um ambiente virtual de formação continuada, a partir da colaboração, pode potencializar as reflexões sobre a prática do tutor presencial nos cursos de licenciatura?

Justificativa e Objetivos

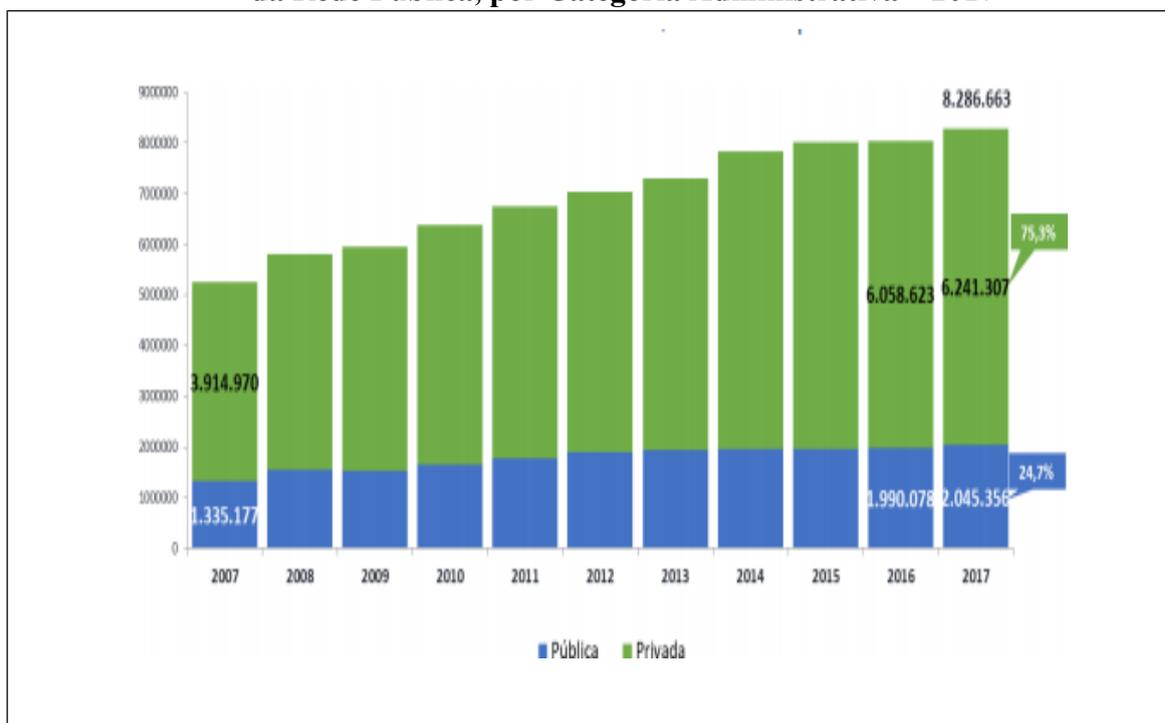
Desde 2001, a Educação a Distância teve um crescimento expressivo, no Brasil, em especial, no que concerne à oferta de cursos para a formação de profissionais para o exercício da docência. Segundo Garcia (2013, p. 19), isso ocorre, em boa parte, devido à ampliação do acesso à internet, pela equiparação legal da graduação a distância à presencial e pela adoção dessa modalidade em políticas públicas educacionais para atingir metas de formação inicial e continuada

de professores, desejo expresso desde a LDB nº 9.394/96 Art. 80º.

Além das iniciativas governamentais para a implantação de cursos de licenciatura, como a experiência do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, houve, também, um crescimento significativo da oferta de cursos nessa modalidade nas instituições de Ensino Superior privadas.

Segundo os dados do INEP (2017), 87, 9% das vagas da educação superior brasileira são ofertadas por instituições privadas (Gráfico 1):

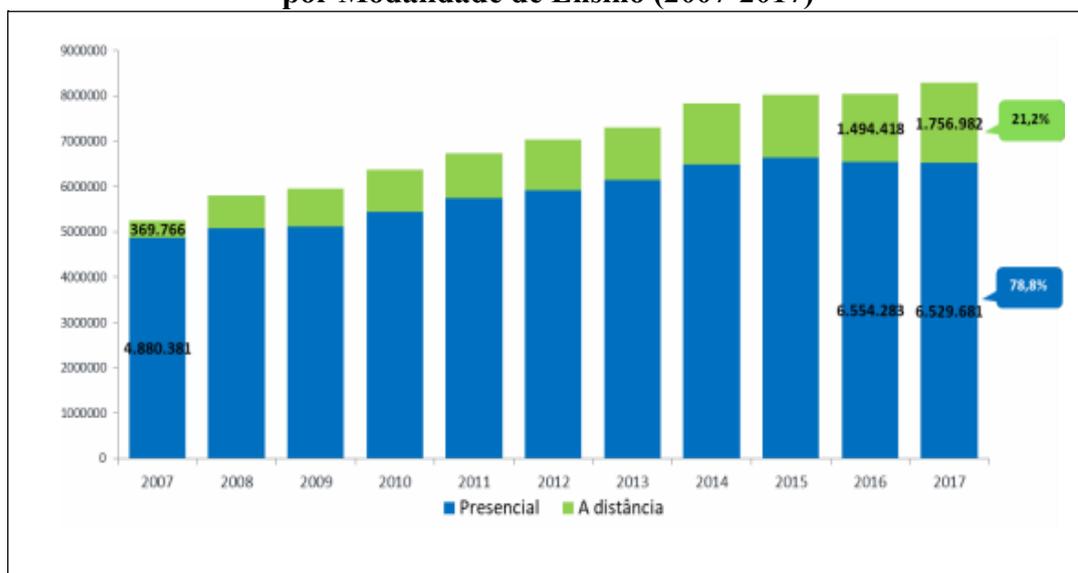
Gráfico 1 – Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação da Rede Pública, por Categoria Administrativa – 2017



Fonte: INEP (2017).

Em relação aos cursos a distância, no período de 2007 a 2017, houve um crescimento de cerca de 226,0% de cursos a distância, enquanto as graduações presenciais tiveram um aumento de apenas 19% (INEP, 2017), conforme o Gráfico 2 abaixo:

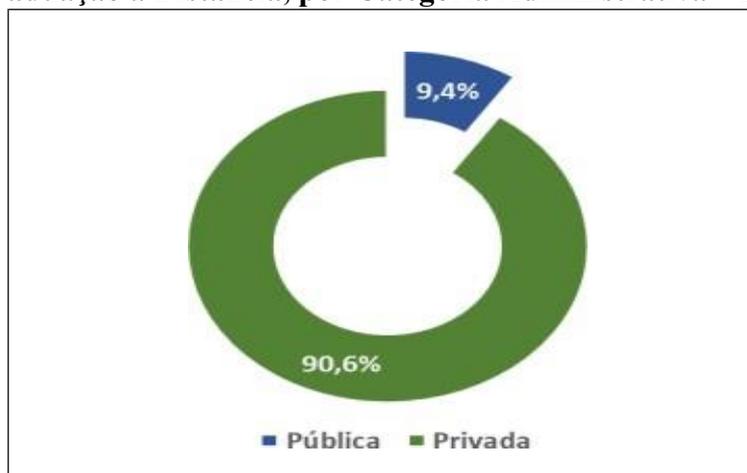
Gráfico 2 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino (2007-2017)



Fonte: INEP (2017).

Além do crescimento da Educação a Distância, no período analisado, observamos que as instituições privadas se destacam, também, na oferta dessa modalidade, com 90% da oferta de vagas (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação a Distância, por Categoria Administrativa – 2017



Fonte: INEP (2017).

O aumento expressivo das vagas do Ensino Superior pode ser justificado pela abertura do governo federal, por meio da medida provisória nº 1.477-39, de 1997, que autorizou entidades com fins lucrativos a ofertarem cursos na educação superior.

Porém, mesmo com a ampliação da oferta, constatamos que há poucas publicações acadêmicas acerca do panorama das instituições de Ensino Superior privadas que oferecem cursos na modalidade à distância. Verificamos que é maior a produção acadêmica sobre EaD, no âmbito das universidades públicas, em especial, a respeito da experiência da Universidade Aberta do Brasil (OLIVEIRA, 2017).

Quando analisamos os percentuais dos cursos de graduação em licenciatura, constatamos que as instituições privadas detêm o maior número de vagas, 62,1%, sendo que quase a metade dos cursos, 46,8%, são ofertados na modalidade de Educação a Distância.

Sobre o papel do tutor na EaD, a revisão bibliográfica apontou que ainda é incipiente o número de pesquisas que abordam a prática do tutor presencial nas instituições particulares que oferecem cursos na modalidade a distância. Fizemos um levantamento² em banco de teses, dissertações e periódicos, e encontramos apenas dezessete trabalhos, entre artigos e dissertações, que têm por objeto de estudo o tutor presencial.

Diante dessas lacunas nas pesquisas no campo da EaD, salientamos a relevância desta investigação, pois, por meio dos resultados, ampliamos a compreensão dos papéis e das atribuições do tutor presencial, nas instituições de Ensino Superior privadas, contribuindo, assim, para que as intervenções dos docentes na EaD sejam munidas de instrumentos teóricos e metodológicos que possam melhorar sua prática docente, em um contexto em que esses profissionais ainda são pouco reconhecidos e pouco valorizados.

Compreendemos a relevância deste trabalho para a linha de pesquisa, Educação Tecnológica e Sociedade, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE – UFMG), por abarcar as perspectivas dos usos das tecnologias nos processos educativos, em especial, na formação docente para o desenvolvimento de competências tecnológicas para atuação na Educação a Distância.

Nesse contexto, nosso **objetivo geral** foi desenvolver um panorama do ensino na modalidade a distância na última década, e compreender as atribuições e o papel do tutor presencial que atua nas licenciaturas, no processo de mediação pedagógica. A partir do delineamento do cenário atual de atuação desse tutor (desenvolvido por meio da revisão bibliográfica e análise de questionário e entrevistas), analisamos o desenvolvimento e implantação de um ambiente virtual colaborativo de formação continuada que foi ofertado aos tutores presenciais que atuam em licenciaturas.

Para o desenvolvimento do objetivo geral, traçamos os seguintes **objetivos específicos**:

² O levantamento foi realizado, no ano de 2018, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Portal-SciELO.

1. Realizar uma contextualização sobre Educação a Distância e, de forma particular, compreender como se constituiu, historicamente, no Brasil, a figura do tutor nessa modalidade de ensino;
2. Identificar o papel do tutor presencial em cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância;
3. Investigar os desafios enfrentados pelos tutores presenciais no desempenho de suas ações na tutoria;
4. Identificar as demandas formativas dos tutores presenciais na Educação a Distância;
5. Desenvolver e implementar um espaço de formação continuada, a partir das demandas formativas dos tutores presenciais que atuam em licenciaturas de uma instituição de ensino privada.

Compreendemos a análise da mediação pedagógica do tutor presencial e a identificação de suas demandas formativas como um aporte importante para a elaboração e implementação de um espaço de formação, onde os tutores possam trocar experiências e refletir sobre as limitações apresentadas no cotidiano da prática da tutoria, a fim de construir, com seus pares, novas competências para uma melhoria da prática pedagógica.

Estrutura da Proposta de Investigação

Para responder os objetivos desta pesquisa, organizamos o trabalho em sete capítulos, conforme descrito a seguir.

O primeiro capítulo, *Educação a Distância: natureza, concepções teóricas e marcos regulatórios*, traz uma breve contextualização acerca da evolução tecnológica no âmbito educacional, com o objetivo de analisar como a Educação a Distância foi afetada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC's). O capítulo traz também reflexões sobre o histórico, as principais concepções e os modelos de Educação a Distância.

No segundo capítulo, *Educação a Distância no Brasil: histórico, marco regulatório e privatização*, traçamos o percurso histórico e jurídico da Educação a Distância no Brasil, buscando compreender como as instituições privadas se apropriaram das vagas direcionadas à formação de professores, nessa modalidade.

No terceiro capítulo, *O tutor presencial na Educação a Distância*, apresentamos o arcabouço teórico relacionado ao profissional docente que atua na Educação a Distância, com

atenção especial aos aspectos relativos às atribuições e papéis do tutor presencial, e aos saberes e competências que estruturam uma mediação pedagógica que contribui para uma formação condizente com os desafios da realidade e as demandas educacionais contemporâneas.

No quarto capítulo, *Perspectivas de formação continuada em ambientes virtuais*, discutimos as perspectivas de formação continuada para os tutores presenciais em ambientes virtuais. Este capítulo teve por objetivo lançar as diretrizes para a elaboração e implementação de um espaço virtual formativo para os tutores presenciais.

No quinto capítulo, *Percurso metodológico*, delineamos a metodologia desenvolvida no decorrer desta investigação, com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

No sexto capítulo, *Resultados e discussões*, analisamos os resultados da pesquisa, por meio da triangulação dos dados obtidos no questionário geral, na entrevista semiestruturada e no referencial teórico.

No sétimo e último capítulo, analisamos o processo de elaboração e implementação de um espaço virtual formativo de tutoria presencial.

Nossa intenção foi construir uma perspectiva teórica que fundamentasse tanto a metodologia quanto a análise dos dados da pesquisa. Além disso, entendemos que a pesquisa acadêmica cumpre também a função de socializar o conhecimento, proporcionando revisões da literatura que sejam úteis a outros pesquisadores interessados no tema. A partir disso, tecemos nossas considerações finais, e lançamos possíveis questões de temas para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NATUREZA, CONCEPÇÕES TEÓRICAS E MARCOS REGULATÓRIOS

Neste capítulo, destacamos a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC's)³ na sociedade e investigamos como o campo educacional foi afetado por essas transformações, que ocorreram em razão da inserção dessas tecnologias no nosso cotidiano. Analisamos as contribuições de autores como Kenski (2012), Belloni (2015), Valente (2014), Coll e Monero (2010) e Lemos (2007), que estudam os impactos das tecnologias de informação e comunicação, em especial, as tecnologias digitais, na constituição da Educação a Distância. A nossa intenção não é esgotar a discussão sobre o uso de tecnologias digitais na educação presencial, mas, sim, tentar compreender como a Educação a Distância se desenvolve por meio do aprimoramento dessas tecnologias, que consideramos como um marco importante para a configuração do modelo de Educação a Distância, desenvolvido em ambientes digitais e interativos de aprendizagem, objeto de investigação desta pesquisa.

1.1 Educação e Tecnologias

O desenvolvimento de tecnologias está associado à própria evolução da espécie humana que, por meio da sua inteligência, elaborou formas de suprir suas necessidades tanto de defesa quanto de poder e de dominação. O desenvolvimento tecnológico se deu a partir da necessidade humana de criar técnicas de adaptação e sobrevivência no seu ambiente, como, por exemplo, desenvolver técnicas de plantio, criar animais, construir moradias e confeccionar vestimentas. Essas práticas foram essenciais para a garantia da sobrevivência dos nossos antepassados.

Em todos os períodos da nossa história, o conhecimento, o poder e as tecnologias estiveram vinculados. Na Idade da Pedra, os homens precisaram criar estratégias inteligentes de sobrevivência, por meio do domínio da natureza, para se proteger de predadores que pudessem trazer riscos para a sua espécie. Mais recentemente, sobretudo a partir da Guerra Fria, os países ricos e as grandes corporações passaram a investir muitos recursos financeiros em inovações tecnológicas para a manutenção e ampliação do seu poderio econômico e político. De acordo com Kenski (2012),

³ Em relação às terminologias, estas se modificam à medida que a tecnologia também evolui e se transforma. Diversos termos foram utilizados para designar as tecnologias e suas funções, como 'novas tecnologias da Informação (NTI)', 'Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)', 'Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)', esta última diferenciada das TIC's por conter elementos digitais na sua constituição (KENSKI, 2012).

O desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história. Todas essas descobertas serviram para o crescimento e desenvolvimento de acervo cultural da espécie humana. As diferentes etapas da evolução social resultam de muitas variáveis interdependentes, mas, na maioria das vezes, decorrem do descobrimento e da aplicação de novos conhecimentos e técnicas de trabalho e produção (KENSKI, 2012, p. 21).

Vieira Pinto (2005) apresenta quatro concepções para o termo ‘tecnologia’. Essas concepções são complementares:

- 1 - A definição do termo “tecnologia” como a “teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica” que está relacionada à origem da palavra (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219).
- 2 - A segunda definição, usada com mais frequência, traz o termo “tecnologia” como sinônimo da palavra “técnica”, sendo esta a mais popular.
- 3 - O autor apresenta um terceiro significado para o termo “tecnologia”, em um sentido complementar à segunda definição, como um “conjunto de todas as técnicas”, porém, com uma perspectiva mais ampla, pois abrange o desenvolvimento das técnicas na sociedade em qualquer momento histórico.
- 4 - O quarto significado apresentado pelo autor é o da palavra “tecnologia” como sinônimo de “ideologização da técnica” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Corroborando a primeira definição de Vieira Pinto (2005) a respeito do termo tecnologia, que está relacionada à gênese da palavra, Bertoldo (2015) faz um debate acerca da etimologia da palavra ‘tecnologia’ para elaborar uma definição. O autor explica que o sufixo *logos* “indica o tipo ou a natureza da racionalidade que está por trás da técnica em uso, justamente aponta para os pressupostos, intenções individuais e coletivas, pretensões, visão de mundo, desejos nela envolvidos” (BERTOLDO, 2015, p. 18). Nesse sentido, a compreensão do termo tecnologia tem relação com a intencionalidade, com os processos e com os planejamentos do uso das técnicas.

Segundo Kenski (2012), o conceito de tecnologias “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p. 23), e está relacionado com as pesquisas, os planejamentos e os processos de criação de produtos e/ou serviços. A autora define tecnologia como o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2015, p. 24).

Para Belloni (2015), o termo é compreendido como um conhecimento embutido em um artefato técnico, e em seu contexto de produção e utilização. Para essa autora, artefato técnico é compreendido como qualquer tecnologia que utilizamos, no nosso dia a dia, sendo elas analógicas ou digitais.

Embora as concepções sejam diversas, é consenso que as tecnologias não implicam apenas os aparatos tecnológicos, mas, também, os processos desenvolvidos que precisam de uma assimilação de competências para seu uso. É necessário que a sociedade se aproprie, de forma crítica, desses dispositivos criados e que a sua utilização transforme, de modo significativo, a

organização da vida social.

A partir da década de 1960, os computadores passam a ser inseridos processualmente, nas escolas e nas universidades, à luz de diferentes abordagens pedagógicas e filosóficas sobre educação, sobre o significado e o papel do professor, da escola e do processo de ensino e aprendizagem.

Coll e Monereo (2010) apontam que o sistema de comunicação analógica (telégrafo, televisão e rádio) rompeu as barreiras espaciais, tornando possível a troca de informações em escala global. No ambiente escolar, o sistema de comunicação analógica traz possibilidades para o uso dos novos meios audiovisuais, embora ainda como um complemento para a documentação escrita, sem muitas propostas pedagógicas e didáticas adequadas à sua utilização. O uso de vídeos, programas educativos, *softwares*, além do giz, quadro-negro, livro e a voz do professor, trouxe mudanças importantes na educação. Entretanto, o uso dessas tecnologias na escola não foi acompanhado por uma reflexão crítica acerca dos processos pedagógicos que constituem a utilização desses artefatos tecnológicos em sala de aula (KENSKI, 2009).

Kenski (2012) vai ao encontro dessa reflexão, ao destacar que o uso de tecnologia, nos processos de ensino e aprendizagem, é desafiador, pois implica adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios (KENSKI, 2012, p. 18).

Belloni (2015) alerta que, independentemente da concepção de tecnologia utilizada, é preciso ter a clareza de que nos processos de educação deve se levar em conta os conhecimentos contidos nos artefatos. Para a autora, a educação e a tecnologia são indissociáveis, pois os professores sempre fazem uso de algum artefato técnico ou meio de comunicação para mediar a interação com os estudantes, como, por exemplo, a sala de aula, o quadro-negro, o giz e os livros didáticos (BELLONI, 2015).

Nesse sentido, a convergência das tecnologias de informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais (KENSKI, 2015), principalmente na criação de redes e comunidades virtuais de aquisição, construção e compartilhamento de informações e conhecimento.

Kenski (2012) esclarece que a “sociedade da informação” é sustentada por três fenômenos que se completam. O primeiro diz respeito à “convergência da base tecnológica”, que se refere à junção dos conteúdos aos computadores, tornando possível o processamento e a organização da informação em formato digital. Os outros dois fenômenos estão relacionados ao crescimento da indústria dos computadores, que facilita o acesso da população, em geral, pela diminuição dos preços e ampliação, em larga escala, da internet. Sobre a convergência de base tecnológica, a autora expõe que:

Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação. Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informática e suas implicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens sons, etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos). É possível articular telefones celulares, computadores, televisores, satélites, etc. e, por eles, fazer circular as mais diferenciadas formas de informação. Também é possível a comunicação em tempo real, ou seja, a comunicação simultânea, entre pessoas que estejam distantes, em outras cidades, em outros países ou mesmo viajando no espaço (KENSKI, 2015, p. 33).

Esses fenômenos contribuíram para o desenvolvimento da cibercultura ou cultura digital, que tem início a partir da década de 70, tendo como marco principal o processamento e a organização da informação em formato digital, e a criação do computador pessoal. A cibercultura é entendida como a reconfiguração das dimensões sociais e culturais estabelecidas, a partir das diferentes significações que os sujeitos dão às tecnologias digitais de informação e comunicação. Opera de modo imperativo na sociedade, onde todas as dimensões sofrem interferências a partir da apropriação social e culturais dos dispositivos digitais (BELLONI, 2015).

No tocante à convergência digital, destacamos as possibilidades de comunicação proporcionadas pelas tecnologias móveis.

A partir dos anos 80, o desenvolvimento da comunicação sem fio, tecnologias nômades (*laptops, palms*, celulares), transformou a dinâmica dos usos dessas tecnologias no espaço urbano, devido à expansão da internet sem fio, ou seja, a presença da internet, em diversos espaços, muitas vezes gratuita, possibilitou ao usuário o constante contato com o ciberespaço por meio das tecnologias móveis (LEMOS, 2005, p. 2). Esse fenômeno de expansão da comunicação sem fio trouxe novas possibilidades de mobilidade para os indivíduos no espaço urbano. Lemos (2005) define a noção de espaço para além das conceituações tradicionais de espaço na Geografia, incluindo, também, o ciberespaço na dinâmica da urbanidade. Segundo o autor, as “novas práticas do espaço urbano surgem com a interface entre mobilidade, espaço físico e ciberespaço” (LEMOS, 2005, p. 3). Nessa dinâmica, os sujeitos vivenciam constantes interações com o mundo real e o virtual, simultaneamente, criando novas mobilidades no espaço urbano.

Na perspectiva de novas mobilidades, propiciadas pelos usos das tecnologias móveis, a organização social se torna mais fluida, mais flexível, onde os papéis dos sujeitos são menos definidos e as trocas de informação entre eles são mais intensificadas. Para exemplificar essa nova dinâmica, podemos citar como os movimentos sociais têm-se organizado por meio das redes sociais. Nesse contexto, os telefones móveis são os principais dispositivos que contribuem para as novas possibilidades de mobilidade no espaço urbano. Denominado por Lemos (2005, p. 6) de “controle remoto do cotidiano”, os *smartphones* são a expressão máxima da convergência digital, uma vez que, no mesmo aparelho, podemos ter trocas simultâneas de mensagens e informações nos diversos formatos, como vídeos, textos, áudios, potencializando, assim, os processos

comunicativos entre as pessoas.

Lemos (2010) denomina os potenciais processos comunicativos de “territórios recombinantes”, que são a sobreposição de diversas culturas orientadas pelos princípios da sociedade da informação, como a autoria de diversos conteúdos, a facilidade de divulgação, a conexão em rede e as reconfigurações sociais. A compreensão desses princípios o autor denomina de território digital informacional. O autor reflete que a cultura digital de mídias pós- massivas e, principalmente, as tecnologias móveis agravam os processos de desterritorialização, mas, ao mesmo tempo, territorializações podem ser criadas.

No âmbito educacional, essas “novas territorializações” podem proporcionar o surgimento de ambientes de aprendizagem, onde os docentes podem formar comunidades aprendentes com objetivos em comum para a melhoria da sua prática profissional. Entretanto, com todas as possibilidades de produção do conhecimento que o avanço das tecnologias digitais proporciona, é preciso ter uma perspectiva crítica em relação aos discursos de engrandecimento do fenômeno tecnológico, entendido como o ideário para o desenvolvimento das sociedades. Desconsidera-se que essa racionalidade instrumental tem sido utilizada como meio para dominar, controlar e exercer poder no sistema capitalista.

Há um discurso proeminente acerca da consagração dos avanços tecnológicos como a salvação dos problemas sociais. Por um lado, essas considerações sobre serem indissociáveis o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento social são refletidas na educação por meio de discursos superficiais em defesa de uma educação de qualidade, baseados na implementação das tecnologias, em especial, as digitais, nos processos educativos.

Por outro lado, a apropriação social das tecnologias estabelece uma nova ordem social que deve ser repensada, em especial no âmbito educacional, pois as novas gerações, que estão imersas na cibercultura, precisam se apropriar das tecnologias de forma crítica e reflexiva. Nessa direção, as tecnologias poderão auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A cibercultura é um terreno fértil para que os docentes proporcionem novas perspectivas de aprendizagens no universo digital em que os estudantes estão inseridos, para que estes sejam protagonistas na construção do próprio conhecimento. Para isso, a prática docente deve contemplar atitudes abertas, criativas e flexíveis, frente às possibilidades que estão presentes nos artefatos digitais que compõem a cibercultura.

Na perspectiva de mudança na prática docente, é preciso que haja uma intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, ou seja, é preciso que toda a escola esteja consciente sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, em um contexto social que se reconfigura em razão de uma cultura digital. É necessário o debate acerca do mero uso instrumental dos dispositivos tecnológicos na educação, embora a organização da infraestrutura

seja um fator importante para o início do desenvolvimento das práticas educativas condizentes com a cultura digital.

Percebemos que todas essas estratégias pedagógicas podem contribuir para a autorreflexão docente na ressignificação da sua prática na cibercultura. Entretanto, para que as mudanças na prática docente ocorram, é preciso que os docentes se apropriem das tecnologias digitais e que tenham todo o suporte técnico e pedagógico necessário para a continuidade dos projetos educativos, além de uma formação adequada que lhes possibilite/propicie experiências contextualizadas de uso pedagógico das tecnologias. A educação na cibercultura está relacionada ao desenvolvimento de hábitos e aos sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, quando se apropriam das tecnologias digitais (KENSKI, 2015).

Compreendemos a importância das tecnologias digitais no desenvolvimento da Educação a Distância contemporânea, pois elas contribuíram para múltiplas possibilidades de comunicação entre as pessoas, em tempos e espaços diversos, por meio de diversos dispositivos. Um exemplo disso são os ambientes virtuais de aprendizagem, que facilitam interações síncronas e assíncronas, contribuindo para que novos espaços de ensino e aprendizagem sejam construídos, tendo em vista estudantes que estão geograficamente distantes de uma instituição de ensino. Entendemos, também, que as potencialidades comunicativas das tecnologias digitais se mostram promissoras na implementação de programas de formação de profissionais, em especial, de professores.

12 Um breve histórico da Educação a Distância

A Educação a Distância vem crescendo, exponencialmente, nas últimas décadas, em razão do aprimoramento das tecnologias digitais que podem potencializar o redimensionamento temporal e espacial dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio dos facilitadores de comunicação e interação entre os indivíduos que elas propiciam.

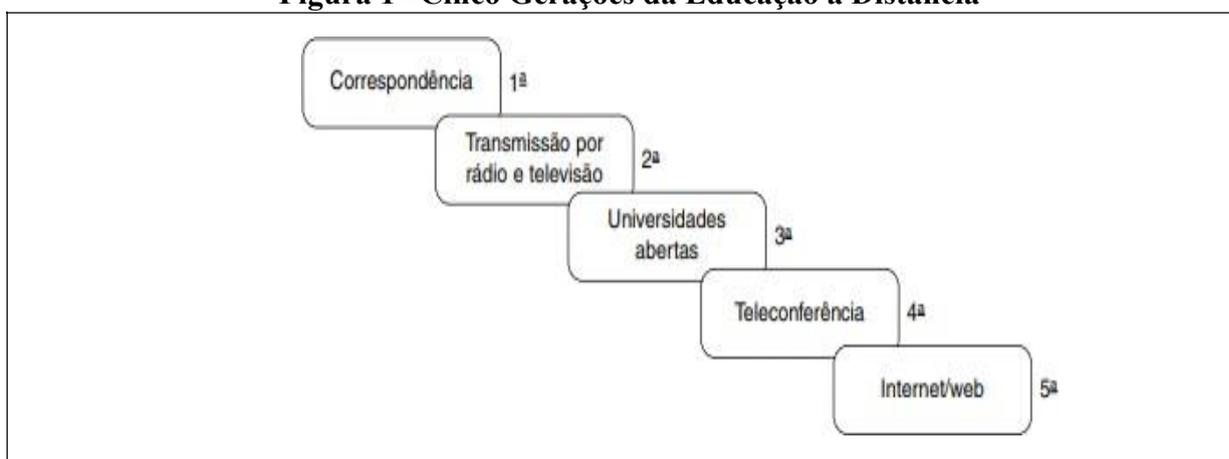
Embora essa modalidade de educação esteja relacionada às inovações tecnológicas contemporâneas, é uma modalidade de educação antiga, com modelos elaborados de acordo com as tecnologias disponíveis em cada tempo histórico.

A Educação a Distância antecede a internet, uma vez que se deu, inicialmente, pelo uso da correspondência, passando pela transmissão de informações, por meio da TV e do rádio, até o seu desenvolvimento em suportes tecnológicos mais sofisticados, que apoiam diversas formas de comunicação, como a plataforma *moodle*. Essa fase da Educação a Distância é chamada de EaD moderna, oriunda do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

O desenvolvimento da escrita, para alguns autores como Kearsley e Moore (2013), Coll e Monereo (2010) e Kenski (2009), foi o marco do início da Educação a Distância, o primeiro

rompimento da comunicação em relação ao tempo e espaço, uma vez que o emissor e o receptor da mensagem não precisam estar presentes para que a interação ocorra. O surgimento da prensa tipográfica e dos correios propiciou as devidas condições para o início do ensino a distância, que era realizado por correspondência. Kearsley e Moore (2013) expõem que a Educação a Distância pode ser compreendida em cinco gerações distintas, conforme o esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Cinco Gerações da Educação a Distância



Fonte: Kearsley e Moore (2013, p. 34).

Considera-se, então, a criação de cursos por correspondência, na década de 1880, como o início da primeira geração da Educação a Distância. Organizamos, no Quadro 1 a seguir, as principais iniciativas de educação por correspondência, destacando que já nesse período as empresas privadas se utilizavam dessa modalidade para formação dos seus trabalhadores.

Quadro 1 – Principais Experiências do Estudo por Correspondência

LOCAL/ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS
EUA (1881)	Chautauqua College of Liberal Arts	Primeiros cursos de educação superior pelos correios.
EUA (1881)	Colliery Engineer School of mines	Escola vocacional privada que ofertava um curso por correspondência de Segurança de Minas ⁴ .
EUROPA (1840)	Isaac Pitman	Ensinava seu sistema de taquigrafia.
EUROPA (1850)	Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt	Criaram uma escola de idiomas por correspondência.
EUA (1873)	Society to Encourage Studies at Home	Cursos para a educação de mulheres.
EUA (1943)	United States Armed Force Institute	Cursos fundamental e médio, de nível superior, técnicos e vocacionais para os membros das Forças Armadas.
EUA (1968)	National Home Study Council – NHSC	Projeto de Pesquisa em Educação por Correspondência (um dos estudos mais completos de educação por correspondência).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kearsley e Moore (2013).

Nesse modelo por correspondência praticamente não há interação entre professores e

estudantes, porém os discentes têm maior autonomia em relação aos espaços de estudo (BELLONI, 2015). Na segunda geração, o rádio e a televisão foram os recursos tecnológicos utilizados nos projetos de Educação a Distância. A principal característica dessa geração foi a difusão em massa de pacotes educativos com a utilização de materiais audiovisuais, transmitidos por cassetes ou antena, e materiais impressos (KENSKI, 2015).

Em 1921, o governo americano autorizou o funcionamento da primeira emissora educacional na *University of Salt Lake City*. A partir do ano de 1925, várias universidades, com o intuito de complementar seus programas, passaram a ofertar disciplinas por meio das suas estações de rádio, como a *State University of Iowa*, *University of Wisconsin*, *University of Minnesota*, *Oregon Agricultural College* e a *University of Illinois* (KEARSLEY e MOORE, 2013).

Mesmo com todas essas iniciativas, a utilização do rádio como recurso educacional não foi satisfatória, em razão do desinteresse de alguns profissionais das universidades, e pela inexperiência de uso do recurso por parte de alguns docentes que se dispuseram a utilizar a mídia de radiotransmissão em suas práticas pedagógicas (KEARSLEY e MOORE, 2013).

Já a experiência da Televisão Educativa, após 1940, foi mais bem-sucedida do que os programas educativos de rádio, em razão de incentivos governamentais⁵ e das contribuições da iniciativa privada, como a Fundação Ford, que garantiram uma produção mais qualitativa de programas educativos (KEARSLEY e MOORE, 2013).

A terceira geração da EaD, iniciada em meados dos anos 60, foi marcada por uma nova proposta de Educação a Distância, denominada Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – *Articulated Instructional Media Project*), que teve por principal objetivo articular diversas tecnologias de comunicação para que os estudantes pudessem aprender por diferentes combinações de mídias. O projeto AIM foi considerado o melhor programa de Educação a Distância, pois agregou variados sistemas comunicativos e ainda proporcionou momentos de interação, por meio de debates em grupos e utilização de espaços das universidades (KEARSLEY e MOORE, 2013).

Esse movimento de sistematização da Educação a Distância deu origem às Universidades Abertas (UA) que se expandiram a partir do *Open University* britânica (UKOU), experiência pioneira desenvolvida no Reino Unido em 1969.

As universidades abertas são instituições autônomas e independentes financeiramente que ofertam cursos de graduação e pós-graduação a distância para um grande número de estudantes, priorizando áreas que não necessitam de práticas laboratoriais, como cursos de “ciências humanas,

⁴ O sucesso desse curso foi tão grande que a escola logo começou a oferecer outros cursos e, em 1891, passou a se chamar *International Correspondence Schools* (ICS) (...) A ICS fechou contrato com muitas empresas para ajudá-las a aprimorar as habilidades de seus trabalhadores, oferecendo desconto nas despesas com a formação (MOORE e KEARSLEY, 2013, p. 34).

letras, gestão e economia e formação de professores” (BELLONI, 2015, p. 101). A autora define as UA nos seguintes termos:

Essas instituições têm o mesmo estatuto das universidades convencionais, obedecendo às mesmas regulamentações sendo representadas nos conselhos nacionais de instituições de Ensino Superior e tendo seus diplomas o mesmo valor formal que os do ensino convencional (embora nem todos tenham o mesmo valor de mercado) (BELLONI, 2015, p. 101).

Além do crescimento das UA, nesse período muitas experiências de EaD foram desenvolvidas, principalmente nos países não desenvolvidos, por intermédio de meios de comunicação em massa, como a televisão escolar, para a ampliação e melhoria da educação básica, alfabetização de adultos e educação profissional, estas duas últimas com resultados mais positivos (BELLONI, 2015).

Nos anos de 1970 e 1980, a quarta geração da EaD foi caracterizada pelo uso de tecnologias de teleconferência, inicialmente por meio de audioconferência, que “permitia ao aluno dar uma resposta, e aos instrutores, interagir com os alunos em tempo real e em locais diferentes” (KEARSLEY e MOORE, 2013, p. 51). Esse novo recurso consistia no uso de ligações telefônicas adicionadas a equipamentos especiais que melhoravam a eficiência das comunicações simultâneas, possibilitando maior interação entre estudantes e docentes, minimizando a solidão dos alunos nos processos de aprendizagem.

A quinta geração da EaD foi marcada pelo uso dos microcomputadores e da internet, desenvolvida na década de 90, e, em especial, pelo desenvolvimento dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Na Educação a Distância contemporânea, os elementos constitutivos de todas as gerações se complementam, variando de acordo com o desenho pedagógico de cada instituição de ensino. Entretanto, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, tornou-se possível maior interação entre professores e estudantes, o que não ocorria nas primeiras fases da EaD.

13 Concepções Teóricas da Educação a Distância

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino e aprendizagem que possui características específicas de organização pedagógica e que tem sido amplamente utilizada no Brasil, com o intuito de dar suporte a políticas públicas que visam à formação de diversos profissionais, em especial, professores. Embora essa modalidade de educação tenha alcançado um

⁵ Lei federal de televisão educativa (1962); Lei para a Instalação de Televisão Educativa (1967) (KEARSLEY e MOORE, 2013).

crescimento expressivo, no Brasil, nas últimas duas décadas, a EaD ainda é mal compreendida em razão da incipiência de estudos relacionadas a essa temática (MILL, 2018).

O termo Educação a Distância é muitas vezes confundido com outras terminologias mais simplistas que não abrangem toda a dimensão envolvida nos processos de ensino e de aprendizagem a distância. Muitos termos são utilizados, de maneira errônea, como sinônimo de Educação a Distância, como o *e-learning*, ensino *on-line*, aprendizado assíncrono, aprendizado distribuído, mas só podemos utilizar o termo Educação a Distância se os estudantes forem auxiliados, de forma planejada, por um corpo docente (KEARSLEY e MOORE, 2003; MILL, 2018).

Mill (2018) afirma que esses termos não abrangem todos os processos de ensinar e aprender a distância, sendo o termo Educação a Distância “a modalidade maior que abarca esses outros tipos de organização do processo de ensino-aprendizagem” (MILL, 2018, p. 201).

A Educação a Distância, por representar uma modalidade que possui configurações específicas de organização do ensino e da aprendizagem e que pode ser planejada em conjunto com outras modalidades, possui definições diversas. Por essa razão, pretendemos, nesta seção, elencar as principais concepções de EaD utilizadas na contemporaneidade.

A EaD está relacionada a um processo complexo de ensino e de aprendizagem que implica o distanciamento físico entre estudantes e professores, uso de tecnologias e planejamento pedagógico em moldes distintos daqueles utilizados na educação convencional. No geral, os autores conceituam a EaD sob os aspectos da autonomia dos alunos, comunicação entre professores e estudantes, por meio do uso intensivo de tecnologias, mídiatização e separação física entre os estudantes e docentes.

Kenski (2012) defende o uso das tecnologias digitais como instrumento para minimizar o distanciamento físico e temporal entre professores e estudantes. A autora compreende que a EaD pode dar mais liberdade aos estudantes nos processos de aprendizagem, conforme conceituação a seguir:

Pode ser entendida como uma educação que liberta os envolvidos na ação educativa das rígidas determinações dos espaços e tempos da educação escolar tradicional. Caracteriza-se pela possibilidade de deslocalização espaçotemporal. Professores e alunos não precisam estar presentes nas mesmas salas de aula em momentos diferentes, conforme sua disponibilidade e suas necessidades. Essa nova realidade só é possível com o uso mais intensivo de novas tecnologias digitais, sobretudo a internet (KENSKI, 2015, p. 75).

Nessa mesma direção, Kearsley e Moore (2013) destacam a modalidade da EaD como o ensino e a aprendizagem, que ocorrem em tempos e espaços diversos, com apoio de recursos tecnológicos: “Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização

institucional especial” (KEARSLEY e MOORE, 2013, p. 2).

Na legislação brasileira, o art. 1º do decreto n. 9057, de 25 de maio de 2017, define a Educação a Distância nos seguintes termos:

Considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Compreendemos que a aprendizagem na Educação a Distância (EaD) possui especificidades, pois o trabalho didático precisa ser reorganizado em razão do “distanciamento” entre estudantes e professores nos processos educativos. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a ideia de “distanciamento” foi ressignificada, em razão das novas possibilidades de interação proporcionadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

Ampliando o conceito de EaD, o autor Michel Moore traz uma nova abordagem, denominada Teoria da Distância Transacional, que considera o conceito de ‘distâncias’ ou ‘proximidades’ na educação sob a ótica de variáveis psicológicas e pedagógicas, e não, apenas, de variáveis geográficas e tecnológicas. Segundo Moore (2002),

A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (MOORE, 2002, p.2).

Segundo a Teoria da Distância Transacional, a distância entre professor e aluno não é somente geográfica, mas, também, educacional e psicológica, e pode ser superada com estratégias e técnicas especiais de ensino e aprendizagem. A “distância física e comunicativa em sala de aula” pode ser minimizada conforme o tratamento dispensando ao estudante, assim como a qualidade dos materiais didáticos e as possibilidades de comunicação com os professores (KENSKI, 2015, p. 89). Moore (2002) defende que a aprendizagem será mais expressiva se entre estudantes e professores houver maior interação e comunicação, e não, necessariamente, maior proximidade física.

Nesse sentido, Kenski (2012) debate a questão da “distância” em educação sob cinco perspectivas distintas, são elas: distância geográfica, distância temporal, distância tecnológica, e distância social, econômica psicológica e cultural, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Perspectivas de “Distâncias” em Educação

DISTÂNCIA	PERSPECTIVAS
GEOGRÁFICA	O distanciamento físico implica a separação do local onde se ensina do espaço onde se aprende. Esse distanciamento pode ser suprido por recursos tecnológicos, como os ambientes virtuais de aprendizagem, onde a sala de aula pode ir até os estudantes sem a necessidade de um deslocamento.
TEMPORAL	A distância temporal está relacionada com a frequência de encontros e trocas entre professores e alunos. Na EaD, a distância temporal pode ser minimizada, em razão dos diversos recursos tecnológicos que podem agilizar os processos comunicativos entre os sujeitos.
TECNOLÓGICA	A distância tecnológica abordada tem relação com a exclusão digital, que é a dificuldade de acesso às tecnologias e o não domínio de habilidades para o seu uso.
SOCIAL, ECONÔMICA PSICOLÓGICA E CULTURAL	Esse aspecto questiona a qualidade de alguns projetos pedagógicos de EaD, e a sua superação é a garantia do direito a uma educação de qualidade, seja presencial ou a distância, a todos os cidadãos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kenski (2012).

Entendemos que há muitas “distâncias” na Educação que vão além do desprestígio da EaD, quando comparada à educação presencial. Há muitos ‘distanciamentos’ na educação presencial que precisam ser discutidos, como o fato de as vagas das universidades públicas serem restritas a uma ínfima parcela da população, a desvalorização dos professores, a falta de investimentos públicos, o sucateamento das instituições de ensino, entre outras questões que precisam ser revistas pelo poder público e pela sociedade em geral.

Por muitos anos, a EaD esteve num plano secundário no debate educacional brasileiro, devido aos preconceitos muitas vezes declarados pelos próprios profissionais da educação. Entretanto, considerando os avanços dessa modalidade, nas últimas décadas, especialmente em função do desenvolvimento das tecnologias digitais, que possibilitaram mais comunicação e interação entre os professores e estudantes, e de um aumento das pesquisas na área⁶, acreditamos que o debate agora deva transcender a separação física entre professores e estudantes, passando pelas possibilidades que a EaD tem de ampliar o acesso à educação para pessoas que não têm condições de se deslocar, diariamente, até uma instituição de ensino, e não têm a liberdade de estudar conforme sua disponibilidade de tempo.

Nessa perspectiva, é preciso pensar em políticas públicas que valorizem essa modalidade de ensino, para a elaboração de cursos com qualidade, tendo em vista o potencial educativo das tecnologias digitais, e que reconheçam a importância dos profissionais docentes que atuam na EaD, por meio de formações condizentes com as demandas e do fortalecimento de sua identidade profissional.

⁶ Já existe no Brasil grande quantidade de publicações sobre EaD. Todavia, observa-se que essas produções se caracterizam, majoritariamente, como estudos de caso, relatos de experiências e ensaios teóricos. Quanto ao tipo das obras, prevalecem os livros publicados como coletâneas, com textos de vários autores. Temos publicações envolvendo a aprendizagem, a docência, a gestão, as tecnologias de suporte e as questões mais amplas (políticas, legislações e história, por exemplo) (MILL, 2016, p. 446).

1.4 Principais modelos de Educação a Distância

Os modelos de Educação a Distância são diversos e estão organizados de acordo com as concepções pedagógicas e características de cada instituição. Basicamente, os modelos de EaD são divididos em duas categorias de ensino: totalmente a distância ou parcialmente a distância (semipresencial), sendo este o mais utilizado nas experiências brasileiras (PADILHA, 2013).

Segundo Moran (2009), estes modelos de EaD possuem organizações variadas, podendo estar focados mais na autoinstrução ou visando a trabalhos mais colaborativos com maior ou menor interação entre estudantes e professores. Os principais suportes midiáticos desses modelos são a teleaula, a videoaula e a WEB (MORAN, 2009).

1.4.1 Modelo totalmente a distância

O modelo totalmente a distância ou virtual tem como principal suporte a internet e os estudantes são orientados a distância. Em geral, quando há encontros presenciais, estes são apenas para realização de avaliações.

O modelo virtual propõe que os estudantes tenham todo o conteúdo disponibilizado pela web, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Blackboard* e o *Teleduc*. Algumas instituições possuem seu próprio ambiente virtual de aprendizagem (MORAN, 2009).

No Brasil, os modelos totalmente a distância geralmente são utilizados para cursos de curta duração. Nos cursos de graduação, prioriza-se os modelos semipresenciais.

1.4.2 Modelo semipresencial

O modelo semipresencial da EaD, também chamado de ‘misto’, ‘bimodal’ (REBELO, 2014, p. 22) e *blended-learning (b-learning)* ou híbrido (PADILHA, 2013, p. 87), é caracterizado pela substituição parcial de alguns momentos presenciais por encontros a distância por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Monteiro e Moreira (2018) definem *o blended learning* como um conjunto de ações que envolvem “diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais)” (MONTEIRO; MOREIRA, 2018, p. 87). Segundo os autores, esse modelo pode ter diversas composições, dependendo da intencionalidade pedagógica de cada instituição.

O *b-learning* é o conceito pedagógico adotado na IES pesquisada, pois os cursos são organizados combinando diversos recursos educacionais e tecnológicos como vídeos, *chat*, ambientes virtuais de aprendizagem, interação com tutores presenciais e virtuais.

Sobre as concepções apresentadas na legislação vigente, a Portaria N° 4.059, de 2004, apresenta a concepção de modalidade semipresencial.

§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, p.1).

A legislação vigente considera que as instituições podem ofertar até 40% da sua carga horária a distância e apresenta com mais detalhes a organização das atividades *on-line*:

Art. 7º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação – TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso – PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades *on-line* (BRASIL, 2018, p.1).

Entretanto, as instituições de ensino que ofertam cursos/disciplinas a distância definem o modelo semipresencial de diversas maneiras, conforme pesquisa realizada pela ABED (2017):

- I) cursos regulamentados, originalmente presenciais, com até 20% da carga horária oficial ministrada a distância (carga horária alterada pela portaria N° 1.428) – 28,15% das instituições entendem que essa é a definição de semipresencial;
- II) cursos regulamentados, originalmente a distância, com alguma carga horária presencial obrigatória – 17,3% das instituições entendem que essa é a definição de semipresencial;
- III) cursos regulamentados presenciais que incorporam tecnologias a suas práticas docentes, sem alteração oficial da carga horária (cursos presenciais que incorporam aprendizagem híbrida, sala de aula invertida ou aprendizagem adaptativa, entre outras) – 7,33% das instituições entendem que essa é a definição de semipresencial (ABED, 2016, p. 19).

Acerca da segunda concepção, Costa (2017) faz uma crítica sobre cursos semipresenciais em que os momentos presenciais não são organizados com o intuito de promover interações entre os estudantes e professores, mas, sim, são reduzidos apenas à aplicação de avaliações.

Nesse sentido, Pinheiro e Rolim (2014) salientam que os modelos semipresenciais podem ter organizações diversas, com maior ou menor participação de profissionais nos polos de apoio presenciais. Na IES pesquisada, os momentos presenciais são realizados para que os estudantes possam assistir às teleaulas e interagir com o tutor presencial.

1.4.3 Modelo teleaula

A teleaula é um modelo de EaD semipresencial no qual os estudantes se reúnem uma ou duas vezes por semana para assistir às aulas, que são transmitidas, ao vivo, para todos os polos de apoio. Os alunos assistem à aula expositiva com o tutor presencial, que é o profissional responsável por interagir ao vivo com o professor conteudista, por meio de um *chat*, sendo possível compartilhar as dúvidas dos cursistas (MORAN, 2009).

Após a aula, geralmente, os alunos se organizam em grupos, com o apoio do tutor presencial, para realizarem atividades de aprofundamento, relacionadas à aula expositiva previamente disponibilizada pelos professores responsáveis pela disciplina (MORAN, 2009).

O modelo teleaula é o objeto de estudo desta pesquisa, pois essa é a dinâmica dos tutores presenciais que atuam na IES pesquisada. Os estudantes vão ao polo uma vez por semana para assistir à teleaula e realizar atividades com o apoio dos tutores presenciais.

1.4.4 Modelo industrial de EaD

Belloni (2015) enfatiza a importância de se debater como a EAD, nas últimas décadas, teve por base os modelos teóricos originários da ciência econômica, em especial nos moldes do fordismo e pós-fordismo. Segundo a autora, esses modelos têm sido utilizados como base na “elaboração de modelos teóricos [...] políticas e práticas da EAD, no que diz respeito tanto às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos” (BELLONI, 2015, p. 7).

Em outras palavras, a organização da Educação a Distância passou a seguir os moldes dos modelos industriais, a partir dos anos 80, oriundos das concepções teóricas do fordismo, caracterizado pela educação de massa, e do pós-fordismo, que tem como principal característica a maior flexibilização e abertura dos processos educativos, sendo compreendido como o modelo mais adequado para dar conta das novas necessidades da sociedade (BELLONI, 2015).

O modelo fordista foi predominante no século XX e teve por base a perspectiva de uma produção industrial de massa, racionalizada, com intensa divisão do trabalho, mecanização e linhas de montagem. Na educação, podemos identificar como consequências do modelo fordista a lógica da massificação, da racionalização, da divisão acentuada do trabalho, do alto controle dos processos de trabalho, da concentração e da centralização da produção e da burocratização, com a “expansão da oferta de educação, universalização do ensino fundamental e depois do ensino secundário, e as estratégias implementadas (grandes unidades, planejamento centralizado, otimização de recursos, uso de tecnologias)” (BELLONI, 2015, p. 12).

Na Educação a Distância, podemos destacar como influência dos modelos fordistas a

expansão dessa modalidade por meio da venda de pacotes educacionais padronizados (modo único), com baixo custo para o mercado de massa, em todo o território nacional. Nesse sentido, a Educação a Distância é vista como uma mercadoria a ser distribuída sem a devida preocupação com os aspectos indispensáveis para uma educação de qualidade.

Junior (2013) alerta sobre as consequências desse modelo de educação, pois a padronização da organização impossibilita uma participação ativa dos estudantes na construção da sua aprendizagem, pois modelos fechados impedem a liberdade de interação dos estudantes e dificulta a autonomia dos professores, pois estes têm que seguir padrões impostos pelas instituições com as quais possuem vínculos empregatícios e que, muitas vezes, visam apenas aos aspectos quantitativos em detrimento da qualidade, em razão do lucro financeiro.

Belloni (2015) enfatiza como aspecto negativo desse modelo a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições, onde os profissionais se alienam em processos de trabalho fragmentados e padronizados e com a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem.

Já o pós-fordismo é um modelo que se apresenta como uma resposta às limitações do fordismo, que não atende às novas demandas do mundo econômico e tecnológico que exige maior flexibilidade de processos produtivos e de prestação de serviços.

Segundo Belloni, “os novos princípios pós-fordistas envolvem sistemas de produção industriais mais flexíveis, *design* orientado para os desejos e necessidades de consumidores dispersos em segmentos específicos de um mercado globalizado.” (BELLONI, 2015, p. 21). As palavras-chave desse modelo são a flexibilização e a inovação, que se refletem em novas concepções de gestão e de organização no mundo do trabalho, tendo como consequência trabalhadores mais flexíveis com “múltiplas competências” (BELLONI, 2015, p. 21). A Educação a Distância não estaria mais atrelada a uma perspectiva de modelo industrial, mas, sim, vista como uma atividade de prestação de serviços na qual os estudantes (clientes) buscariam o produto que melhor se adequasse a suas necessidades de estudo.

Essa concepção de educação, que tem por base os modelos econômicos, tende a homogeneizar os processos educativos, desconsiderando as peculiaridades de cada instituição, promove a intensificação e precarização do trabalho docente, com a perda da autonomia, pois a “noção instrumental e utilitária” da educação já traz em seu bojo pacotes educacionais com vista às avaliações externas, desvalorizando o trabalho docente, e, além disso, o docente é responsabilizado pelo ‘fracasso’ dos alunos nos exames e avaliações externas (LIBÂNEO, 2018, p. 75).

Na profissionalização docente, esse modelo afeta diretamente a formação inicial e continuada dos profissionais, que se veem obrigados a arcar com suas demandas formativas, sob o pretexto da formação ao longo da vida e de aprendizagem aberta, para se adequarem a um

mercado de trabalho que muda constantemente, conforme expressa Belloni (2015):

As demandas de formação inicial e continuada mudam substancialmente, apontando para duas grandes tendências: de um lado, uma reformulação radical dos currículos e métodos de educação, no sentido da multidisciplinaridade e da aquisição de habilidades de aprendizagem, mais do que de conhecimentos pontuais de rápida obsolescência; de outro, a oferta de formação continuada muito ligada aos ambientes de trabalho, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (BELLONI, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva, os trabalhadores se tornam responsáveis pela condução do seu próprio desenvolvimento profissional, em meio às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, muitas vezes, tendo que arcar com os custos da sua formação e ainda dedicar parte do seu tempo livre para realizar essas atividades.

Compreendemos que há diversos modelos de Educação a Distância e que eles são intercambiáveis entre si, possibilitando a criação de diferentes formatos que irão se adequar às propostas pedagógicas de cada instituição.

Mill (2016) compreende que há uma mudança de mentalidade e uma superação do preconceito em relação à EaD, porém, não podemos deixar de ter um olhar crítico sobre as instituições de ensino que ofertam cursos, nessa modalidade, que não contemplam requisitos mínimos de qualidade.

Nesse sentido, Bielschowsky (2018) analisou dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e concluiu que a maioria dos estudantes de EaD estão matriculados em instituições que são mal avaliadas na modalidade a distância, mas que, contraditoriamente, possuem avaliações positivas em seus cursos presenciais.

Sendo assim, é preciso verificar atentamente se os desenhos de EaD ofertam uma educação de qualidade, que utiliza todas as potencialidades educativas das tecnologias, ou se estão ofertando cursos aligeirados, de baixa qualidade para um grande número de estudantes, com a finalidade de maximizar lucros, atendendo apenas aos interesses mercadológicos.

Sabemos que a realidade educacional brasileira é marcada pela dificuldade de acesso à educação pública, presencial e de qualidade, e que a EaD foi sempre uma segunda opção para suprir essas dificuldades de acesso, seja na educação básica ou na educação superior. O que vale ressaltar nesse momento é que, historicamente, as empresas privadas sempre foram as principais fomentadoras dessa modalidade de educação no país, conforme mostramos no próximo capítulo.

CAPITULO 2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRICO, MARCO REGULATÓRIO E PRIVATIZAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo compreender como a Educação a Distância se desenvolveu no Brasil, nas últimas décadas, e entender como a expansão da educação superior brasileira, por meio da iniciativa privada, em especial na EaD, tem sido contemplada pela legislação vigente.

2.1 História da Educação a Distância no Brasil

No Brasil, a história da Educação a Distância também está associada ao crescimento dos meios de comunicação, inicialmente, através do ensino por correspondência, passando pela radiodifusão e televisão, até a implantação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos processos educativos.

A EaD brasileira surge com uma estratégia política de ampliação da oferta de ensino para as pessoas que estavam em diferentes espaços e, por algum motivo, não tinham tempo disponível para frequentar cursos na modalidade presencial, democratizando, assim, a educação, uma vez que tal modalidade tem o potencial de alcançar números consideráveis de estudantes, em diversas localidades do país.

As primeiras ações de EaD no Brasil surgiram no final do século XIX, com professores particulares ofertando cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência. Embora essas ações tenham sido relevantes, o que oficializou a EaD brasileira foi a implantação, em 1904, das Escolas Internacionais, de origem norte-americana, que ofertavam cursos de formação, por correspondência, para profissionais que estavam em busca de vagas de trabalho nos setores de comércio e serviços (ALVES, 2009).

A fundação, em 1923, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro também foi um importante marco da EAD no Brasil, pois transmitiu programas educativos para várias regiões brasileiras. Oriunda da iniciativa privada, a Rádio Sociedade foi doada, sob forte pressão governamental, para o Ministério da Educação e da Saúde (ALVES, 2009).

Com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, surgiram, no Brasil, vários programas educativos, notadamente pela iniciativa privada. Os primeiros projetos de educação via rádio, no Brasil, foram realizados, nas décadas de 40 e 50, principalmente, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e pela Fundação Padre Landell, do Rio Grande do Sul. Embora, nessa época, a educação via rádio tenha se tornado o segundo meio de transmissão do conhecimento, no período da ditadura militar essas iniciativas foram aniquiladas pelo sistema de censura (ALVES, 2009).

Nas décadas de 60 e 70, inicia-se no Brasil as TVs educativas, que tinham por objetivo a transmissão de programas educativos, inicialmente sob a responsabilidade de alguns grupos de poder, como as universidades e as fundações. Na década de 70, o Ministério da Comunicação garantiu a obrigatoriedade e gratuidade da exibição de programas educativos pelas emissoras comerciais de televisão, que infelizmente foram desobrigadas a transmiti-los na década de 90 (ALVES, 2009).

A partir de 1994, com a reformulação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, tivemos algumas iniciativas exitosas de programas educativos, como os Telecursos da Fundação Roberto Marinho, as TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura e a TV Escola (ALVES, 2009).

No campo institucional, vale destacar o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que até hoje ofertam cursos profissionalizantes para milhares de brasileiros. Outras iniciativas significativas foram a criação da Associação Brasileira de Teleducação – ABT (1971), do Instituto de Pesquisas e Administração da Educação – IPAE (1973) e da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (1995). A ABT foi a primeira instituição a ofertar cursos de pós-graduação na modalidade a distância e, atualmente, organiza congressos sobre Tecnologia Educacional. Já a IPAE contribuiu para as reflexões sobre a notabilidade da Educação a Distância e para a criação de políticas públicas e a ABED contribui para a evolução da EAD no Brasil por meio da promoção de eventos acadêmicos nacionais e internacionais (ALVES, 2009).

O Brasil contou com diversos programas, a partir da década de 50, que fortaleceram as bases para o desenvolvimento da Educação a Distância, entre eles, “o MEB (1956), Projeto Minerva (1970), Logos (1977), Telecurso do 2ª grau (1978), Mobral (1979), Um salto para o Futuro (1991), Telecurso 2000 (1995), TV Escola (1996), Profanação (1999)” (PRETI, 2009, p. 92).

Na educação superior à distância, a Universidade Federal de Mato Grosso foi pioneira ao introduzir, em 1995, a primeira experiência no país de uma Licenciatura em Educação Básica para a formação de professores (PRETI, 2009). O Ensino Superior aberto chegou ao Brasil tardiamente, a princípio, com algumas experiências isoladas. O Quadro 3 a seguir nos mostra como a EaD evoluiu no país.

Quadro 3 – Evolução Histórica da EaD no Brasil

PERÍODO	INICIATIVA
1940	- Universidade do Ar (SENAC, SESC).
1950	- Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), 1957. - Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), 1958.

Continuação Quadro 3.

1960	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento Nacional de Educação de Base, 1961. - Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), Rio Grande do Sul. - TV Universitária de Recife – Pernambuco, 1967.
1970	<ul style="list-style-type: none"> - Associação Brasileira de Teleducação (ABT). - Projeto Minerva, 1970. - Projeto Logos, 1977. - Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL). - Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará. - Telecurso do 2º grau, 1978. - Programas de alfabetização (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL).
1980	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiros cursos de extensão a distância (UNB). - TV Cultura de São Paulo. - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.
1990	<ul style="list-style-type: none"> - Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI. - Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). - Canal Futura – Canal do Conhecimento. - Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED). - Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD). - Programa de Formação de Professores em Exercício. - Universidade Aberta de Brasília, 1992. - Centro Nacional de Educação a Distância, 1995. - Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC. - Secretaria de Educação a Distância, 1996.
2000	<ul style="list-style-type: none"> - UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas com a democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. - Pro-letramento e as Mídias na Educação, 2004. - Universidade Aberta do Brasil, 2005. - Secretaria de Educação a Distância é extinta em 2011. - Regulamentação da EaD no Brasil (Decreto nº 9057), 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa (2017) e Preti (2009).

Kenski (2012) critica algumas dessas iniciativas, em especial os cursos técnicos profissionalizantes ofertados pela iniciativa privada, por meio do uso de tecnologias de comunicação (rádio e a televisão), como programas supletivos e de alfabetização de adultos, que se “baseavam em um modelo tecnicista reprodutor, mais preocupado com a certificação em massa do que com a qualidade da formação e da produção dos alunos” (KENSKI, 2015, p. 75). Essa perspectiva corrobora as ideias de Giolo (2018), que compreende que a Educação a Distância no Brasil, desde o seu início, sob o pretexto de expansão do ensino, mascarou o real interesse dos seus idealizadores que viram nessa modalidade um mercado lucrativo para expansão de instituições privadas.

Todas essas ações foram fundamentais para o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil, mas alguns autores, como Arruda (2016) e Giolo (2018), indicam que há poucos dados acerca dos programas de EAD, antes da promulgação da constituição de 1988, para análises mais aprofundadas dessas iniciativas. Giolo (2018) argumenta que o início da EaD brasileira tinha um caráter experimental, com iniciativas pouco articuladas com políticas públicas direcionadas para a educação formal, conforme excerto abaixo:

As experiências anteriores, além de pouco significativas no contexto da formação geral da população brasileira, foram predominantemente experimentos não formais que os distinguem completamente do que presenciamos agora, novo tempo no qual os interesses da EaD estão fundamentalmente assentados na educação formal, e, de modo especial, nos cursos superiores de graduação (GIOLO, 2018, p. 74).

A Educação a Distância, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (em 1996), não era uma modalidade de ensino que se desenvolvia emancipada do ensino presencial, mas, sim, um modelo utilizado de forma a complementar a educação presencial. Como exemplo da complementaridade dos recursos da EaD na Educação presencial, podemos citar a criação da Subsecretaria de Programas de Educação a Distância⁷ (1995) e da Secretaria de Educação a Distância⁸ (SEED) do Ministério da Educação (1996), que tiveram por objetivo desenvolver programas que disponibilizassem para escolas de educação básica “infraestrutura, diretrizes e programas que respeitam a autonomia dos sistemas, realçando o projeto pedagógico das instituições, e colocam a tecnologia a serviço da educação” (MATTOS e SILVA, 2019, p. 3).

Por essa razão, a EaD brasileira é considerada um ‘fenômeno do século XXI’, pois foi a partir desse século que a Educação a Distância se consolidou na educação formal, especialmente em cursos de graduação, tornando-se uma modalidade educativa com as mesmas atribuições da Educação presencial (GIOLO, 2018, p. 74). De acordo com Giolo (2018), os primeiros dados sobre a Educação a Distância no Brasil, nas instituições públicas e privadas, foram sistematizados, respectivamente, nos anos 2000 e 2002.

Diante disso, fizemos um recorte temporal, a partir da década de 1990, em razão de ter sido nesse período que a Educação a Distância se desenvolveu de forma mais expressiva como política pública nacional que objetivou a expansão do Ensino Superior no Brasil.

2.2 Marco Regulatório e Privatização

Para analisarmos as políticas direcionadas à Educação a Distância, é preciso contextualizar como se deu o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras baseadas numa perspectiva economicista para atender às demandas do modelo econômico neoliberal, adotado no Brasil em 1990.

No final do século XX, os países emergentes ou em desenvolvimento tiveram suas políticas educacionais reformuladas com intuito de atender aos preceitos neoliberais das agências e dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BIRD), Organização das Nações Unidas para a

⁷ Ver medida provisória nº 962/1995.

⁸ Ver Decreto nº 1.917/1996.

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC) (LIBÂNEO, 2018; ALMEIDA, 2016). As agências e organismos multilaterais citados, notadamente, o Banco Mundial e a UNESCO, lançam as diretrizes para que governos adéquem seus processos educativos em função das novas demandas internacionais de organização social, econômica, tecnológica e de trabalho.

No caso brasileiro, essas orientações dos organismos multilaterais se pautaram no incentivo à diversificação das instituições de Ensino Superior, introduzindo com mais ênfase os aspectos tecnológicos e a EaD, possibilitando um terreno fértil para a lucratividade da esfera privada (MATTOS e SILVA, 2019).

O Banco recomenda que, para ser formado o novo trabalhador, seja implantada a EaD e, por meio dela, utilizem-se as tecnologias da informação e comunicação (TIC's). O Banco Mundial orienta que a EaD deve ser utilizada principalmente na formação docente inicial e continuada e relata diversas experiências de países como Chile, Tailândia e outros nas quais os resultados, segundo o Banco, foram positivos (MATTOS e SILVA, 2019, p.10).

A partir da década de 90, as políticas públicas voltadas para a Educação a Distância tornaram-se mais consistentes e, ao mesmo tempo, favoreceram a entrada da iniciativa privada, que, atualmente, detém 90% da oferta de cursos nessa modalidade no Brasil (MATTOS e SILVA, 2019).

O marco que regulamentou a EaD no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que a insere como “modalidade regular integrante do sistema educacional nacional” (PRETI, 2009, p. 72). O artigo 80, da referida lei, dispõe sobre as diretrizes básicas para a Educação a Distância, com a seguinte definição:

Considera-se Educação a Distância a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares (BRASIL, 2017, p.1).

Esse artigo determinou o estímulo às práticas de Educação a Distância em todas as categorias de ensino, assim como propiciou que o poder público tivesse autonomia para “credenciar instituições, autorizar e avaliar o desempenho dos programas e criar normas para as avaliações e o registro dos diplomas. A Educação a Distância recebeu, ainda, favorecimentos no que se refere a serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens” (GIOLO, 2018, p. 75). Em 1998, por meio do decreto 2.494 e da Portaria Ministerial nº 301, a Educação a Distância foi definida como “uma forma de ensino auxiliar na autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos organizados de forma sistemática, apresentando diferentes suportes de

informação, utilizados separadamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (MATTOS e SILVA, 2019, p. 3).

Ainda em 1998, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta em 2011, apresentaram um documento denominado *Referenciais de qualidade para cursos a distância*, que teve por objetivo dar subsídios norteadores às instituições que quisessem implementar programas de Educação a Distância. No início dos anos 2000, o documento foi reformulado, passando a se chamar *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (RQs), e, de acordo com o Ministério da Educação, apresentou os seguintes propósitos:

apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de EaD e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2007, p. 2).

Em razão da complexidade que envolve o planejamento de cursos em Educação a Distância, o documento traz um conjunto de categorias que tem por objetivo nortear as ações de ensino e aprendizagem, de quadro de pessoal e de infraestrutura, de acordo com a listagem abaixo:

- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- Sistemas de Comunicação;
- Material didático;
- Avaliação;
- Equipe multidisciplinar;
- Infraestrutura de apoio;
- Gestão Acadêmico-administrativa;
- Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, p. 7).

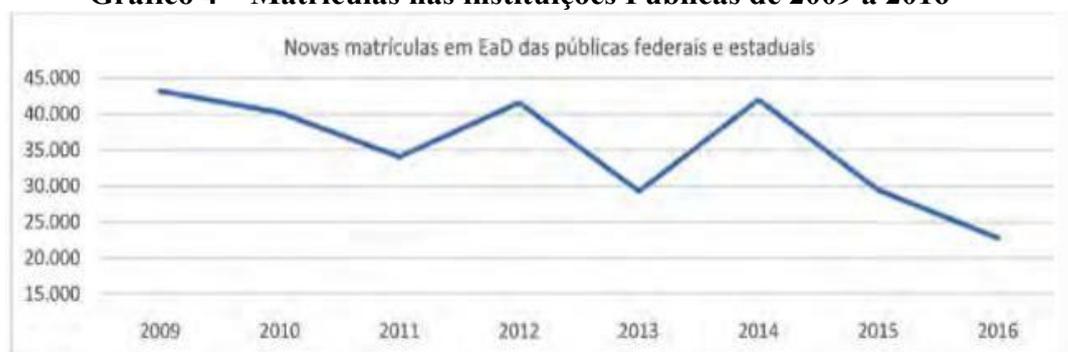
Esses tópicos possuem orientações para nortear a elaboração de cursos em EaD para que a qualidade seja garantida. Mattos e Silva (2019) criticam o documento em razão da supressão de um direcionamento relacionado ao controle das parcerias e dos convênios para implementação de programas de EaD, facilitando, assim, o aumento indiscriminado de investimentos dos setores privados. Outro ponto destacado é a desobrigatoriedade das instituições públicas de organizarem seus programas de Educação a Distância, conforme trecho abaixo:

O fato de os indicadores de qualidade não terem caráter legal e a ausência de políticas de controle sobre as parcerias e convênios favorecem o desenvolvimento de programas de ensino a distância nas instituições públicas de Ensino Superior divorciados das políticas dessas instituições. Possivelmente, muitos dos proponentes desses programas fazem o discurso de estarem contribuindo para a expansão do ensino público, a fim de omitir o real objetivo de captação de recursos extra orçamentários por meio da venda de serviços educacionais (MATTOS e SILVA, 2019, p. 4).

Nessa direção, Arruda (2018) aponta que as políticas públicas para a Educação a Distância

não contribuíram para que essa modalidade saísse de uma posição inferior, quando comparada à educação presencial, e, além disso, não supriram as demandas de vagas em razão da queda significativa das matrículas nas instituições públicas, a partir do ano de 2009, conforme dados do Gráfico 4:

Gráfico 4 – Matrículas nas instituições Públicas de 2009 a 2016



Fonte: Bielschowsky (2018, p. 08).

Como consequência da diminuição da oferta nas instituições públicas, tivemos, na última década, um aumento das vagas para formação de professores nas instituições privadas, que tiveram um crescimento de 40%, enquanto os cursos de bacharelado cresceram apenas 10% nessa modalidade (ARRUDA, 2018). Nesse sentido, há de se destacar que as instituições privadas veem nas licenciaturas a distância um “modelo de negócios nos quais pode-se oferecer cursos superiores com significativa redução de custos e mínimas resistências por conselhos ou associações de classe” (ARRUDA, 2018, p. 827).

É preciso destacar a Lei nº 9.879/1999, que passou a autorizar que instituições privadas pudessem atuar no campo educacional com o intuito de obter lucro, conforme explicita Giolo (2018).

Isso explica, em parte, por que a iniciativa privada fez do Ensino Superior de graduação o terreno fundamental de seus investimentos, deixando em banho morno o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso explica também o fato de chegarmos a 2015 com as matrículas de Educação a Distância controladas pela iniciativa privada à razão de 90% (GIOLLO, 2018, p. 76).

Notamos que, embora a iniciativa privada sempre estivesse presente nas primeiras ações educativas no Brasil, foi a partir desse decreto que o poder público autoriza a ampliação da iniciativa privada no setor educativo e que se inicia a expansão da Educação a Distância privada brasileira.

A Portaria nº 2.253, de 2001, regulamentou a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais de Ensino Superior:

Art. 1º As instituições de Ensino Superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de Ensino Superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido (BRASIL, 2001, p.1).

Nesse mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172. No item 6, “Educação a Distância e tecnologias educacionais”, os termos indicam a EAD como uma possibilidade de ampliação do acesso ao ensino e também consideram os investimentos do setor privado:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na Educação a Distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (...) o País já conta com inúmeras redes de televisão e rádio educativas no setor público. Paralelamente, há que se considerar a contribuição do setor privado, que tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão (BRASIL, 2001, p.1).

Em 2002, foi apresentada uma visão geral da EaD brasileira e criado um plano que teve por objetivo dar subsídios à Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) para reestruturar as normas da EaD na educação superior (MATTOS e SILVA, 2019).

As portarias 4.059/04 e 2.201/05 estabeleceram, respectivamente, a concessão de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos superiores e a assistência às instituições públicas para o credenciamento de cursos de formação docente a distância desenvolvida pelo Ministério da Educação (MATTOS e SILVA, 2019).

Art. 1o. As instituições de Ensino Superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3o. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais (BRASIL, 2004, p.1).

O ano de 2005 foi marcado pela expansão da Educação a Distância, no setor privado, que ultrapassou as matrículas nas instituições públicas de Ensino Superior, e pelo crescimento das matrículas nas áreas de “comércio e administração” (30,33%), até então dominadas pelos cursos de “formação de professores” (68,39%) (GIOLO, 2018).

Outros marcos importantes, em 2005, foram a obrigatoriedade do credenciamento de polos de apoio presencial, para dar suporte aos cursos a distância, e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Sistema de Universidade Aberta do Brasil⁹ foi instituído, em 2006, por meio do decreto 5.800/06, com o objetivo principal de expandir a oferta de cursos de educação superior para todo o território nacional. Inicialmente a Universidade Aberta do Brasil, por meio de parcerias entre consórcios públicos, nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas, priorizou os cursos na área de formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio (BALZZAN, 2010).

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a Distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL 2006, p.1).

Embora a iniciativa de implementação do Sistema de Universidade Aberta do Brasil tenha sido um marco importante para a ampliação da oferta de Ensino Superior público no país, os dados mostram que as instituições de Ensino Superior privadas continuaram crescendo expressivamente nos anos posteriores, em concordância com o Gráfico 5 abaixo:

⁹ A Universidade Aberta foi criada em 1926, na Inglaterra, com o intuito de ampliar o acesso ao conhecimento para um grande número de estudantes, por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação. As Universidades Abertas – UA (*open university*) são instituições especializadas (*single-mode*), autônomas, que possuem independência financeira e podem fornecer seus próprios diplomas. A sua estruturação institucional é a mesma das universidades tradicionais. Atualmente, as Universidades Abertas estão em diversos países, não só no contexto europeu e estadunidense (BELLONI, 2015).

Gráfico 5 – Matrículas em Educação a Distância Superior no Brasil

Fonte: Bielschowsky (2018, p. 8).

Em 2009, o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação recebeu tópicos estabelecendo que as três esferas do governo viabilizassem a utilização da Educação a Distância na formação contínua de professores (MATTOS e SILVA, 2019). Entretanto, mesmo com essas diretrizes, no ano de 2010, a oferta de cursos, na área de formação de professores, diminuiu em relação aos anos anteriores, sendo o percentual de matrículas em torno de 45,73%. No total da oferta de cursos, o número de matrículas aumentou para 711, 4%, sendo que 80% das matrículas ficaram sob o controle da iniciativa privada (GIOLO, 2018).

Percebemos, nesses dados, uma fragilidade da oferta de cursos de formação de professores nas IES públicas, em razão da instabilidade de abertura de editais de vagas do Sistema Universidade Aberta do Brasil, financiadora da EaD pública brasileira (BIELSCHOWSKY, 2018).

No ano de 2016, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução CNE/CEB nº 1, que estabelece diretrizes para que as instituições que oferecem programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos possam se credenciar e ofertar cursos na modalidade de Educação a distância (MATTOS e SILVA, 2019). No ano seguinte, a Educação a Distância passa por uma nova normatização, por meio do Decreto nº 9.057, que autoriza as instituições de nível superior a ofertarem cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), na modalidade a distância, sem a obrigatoriedade de ofertarem cursos na modalidade presencial:

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de Ensino Superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância (BRASIL, 2017, p.1).

Outro ponto importante do decreto é a autorização da oferta do Ensino Médio regular e

profissional na modalidade a distância (MATTOS e SILVA, 2019).

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial (BRASIL, 2017, p.1).

No ano de 2018, a Portaria nº 1.428 autoriza a ampliação da oferta de aulas a distância nos cursos superiores presenciais, passando de 20% para 40% por cento. Segundo as autoras, essa nova regulamentação da EaD tem o intuito de ampliar o acesso à educação superior no país. O Quadro 4 a seguir apresenta os principais marcos regulatórios da Educação a Distância em diferentes governos brasileiros:

Quadro 4 – Marcos Regulatórios da Educação a Distância

PERÍODO	GOVERNO	MARCOS REGULATÓRIOS – EAD
(1995-2001)	Fernando Henrique Cardoso	<ul style="list-style-type: none"> •Definiu a EaD como forma de aprovação do ensino auxiliar como na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos de forma sistemática. •Regulamentou a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos de instituições de Ensino Superior. •Aprovou os referenciais de qualidade para cursos a distância e o Plano Nacional de Educação (PNE).
(2003-2010)	Luiz Inácio Lula da Silva	<ul style="list-style-type: none"> • Alterou o plano da regulamentação efetiva da EaD no Brasil e as normas que regulamentavam a oferta de EaD no Ensino Superior. • Apresentou relatórios de panoramas e propostas de desenvolvimento da EaD. • Autorizou disciplinas semipresenciais em instituições de Ensino Superior. • Criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB). • Aprovou a Lei nº 12.056¹⁰.
(2011-2016)	Dilma Rousseff	<ul style="list-style-type: none"> • Destacou a continuidade e expansão da EaD, com a revisão do Parecer de 2012, que definia Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação a Distância no âmbito da educação básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. • Oficializou as diretrizes para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de ensino médio, de educação profissional técnica e de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, também em EaD.
(2016-2018)	Michel Temer	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertou cursos de graduação e pós-graduação a distância com a autonomia para fazerem o seu credenciamento sem a exigência do credenciamento prévio para a oferta presencial, ou seja, poderiam oferecer exclusivamente cursos a distância. • Atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ficando aprovada a oferta de até 20% do ensino médio diurno, até 30% do ensino noturno e até 80% da Educação de Jovens e Adultos (EJA). • Aprovou a Portaria nº 1.428¹¹, de 28 de dezembro de 2018.

Fonte: MATTOS e SILVA (2019, p. 7).

É preciso destacar o discurso do atual Presidente, Jair Bolsonaro, recém-eleito (2019-

2022), em defesa da ampliação da Educação a Distância em todas as etapas do ensino, com argumentos sem fundamentos históricos e econômicos, que coloca em risco políticas educacionais que garantem o acesso gratuito e de qualidade à educação em todo o território nacional.

Entre seus argumentos, falou do barateamento dos custos com educação e do combate à propagação da ideologia marxista no ensino. Isso remete ao movimento denominado Escola sem Partido, que vem se apresentando na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias assembleias estaduais e câmaras municipais do País (MATTOS e SILVA, 2019, p. 8).

Esses discursos implicam riscos para a garantia da qualidade da educação do país, pois essas políticas públicas orientadas pelos ditames neoliberais divergem de uma concepção de educação de qualidade, que consiste em processos educativos que visam ao desenvolvimento da autonomia e criticidade dos indivíduos. As políticas educacionais neoliberais promovem uma “educação restrita e restritiva” decorrente de modelos curriculares “instrumentais ou de resultados imediatos”, que têm por principais características a preparação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, métodos de ensino transmissivos, excesso de conteúdos e treinamentos para um bom desempenho em avaliações externas (valorização de resultados quantificáveis) (LIBÂNEO, 2018, p. 54).

Sabemos que as instituições de Ensino Superior que ofertam cursos presenciais não atendem a grande procura por formação. Segundo Arruda (2018), necessitaríamos de cerca de 300 mil professores para universalizar a formação adequada de professores da educação básica. Entretanto, mesmo a EaD sendo a opção para superar essa lacuna, desde 2015, a EaD pública passa por uma fase nebulosa onde é notória a redução de investimentos da UAB (CAPES) no lançamento de editais para cursos de formação de professores (ARRUDA, 2018).

Por enquanto, é muito incerto dizer se o governo federal irá manter as verbas para ampliar e manter as ofertas de cursos de formação de professores. Nesses tempos de incertezas políticas, as instituições estão se organizando para que os cursos iniciados possam ser finalizados com um mínimo de qualidade necessária (MILL, 2018).

Diante dessa conjuntura, podemos esperar pelo fim da oferta pública de cursos de licenciatura, em especial na EaD, e encarar um cenário, que já se configura como verdadeiro, de domínio dos interesses do capital na oferta de cursos de formação de professores.

¹⁰ Lei nº 12.056 acrescentou na Lei de diretrizes e bases (LDB) a utilização da EaD na formação de professores (MATTOS E SILVA, 2019).

¹¹ A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, dispõe sobre a oferta por instituições de educação superior (IES) de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial, estabelecendo que cursos de graduação presenciais poderiam ofertar até 40% das aulas a distância, ampliando o limite que era de 20% (MATTOS E SILVA, p. 7-8, 2018).

CAPITULO 3 – O TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta seção, abordamos a docência na EAD, na perspectiva da polidocência, e a tutoria virtual e presencial, bem como as concepções que as sustentam. Apresentamos, ainda, uma análise a respeito das concepções teóricas que envolvem a natureza do trabalho pedagógico do tutor presencial no âmbito da Educação à Distância.

3.1 A docência na Educação a Distância

A incorporação das tecnologias digitais, em todos os âmbitos da sociedade, propiciou novas formas de planejar e organizar os processos educativos, e, conseqüentemente, novas relações de trabalho e de profissionalização docente são estabelecidas nesse contexto.

Na Educação a Distância, a profissão docente é ressignificada, diante de um cenário educacional pautado no uso de diversos aparatos digitais tecnológicos, e de um redimensionamento temporal e espacial das práticas educativas entre docentes e estudantes, pois os processos de ensino e de aprendizagem podem se estabelecer de forma assíncrona em diferentes espaços virtuais interativos.

Nesse sentido, o profissional docente da Educação a Distância organiza sua mediação pedagógica de forma diferenciada e por caminhos distintos dos moldes do ensino presencial, pois utiliza “novos espaços e novos lugares de ensino-aprendizagem, por meio de tecnologias inovadoras” (MILL, 2018, p. 184). Entretanto, na EaD, um professor não pode ministrar uma aula sozinho, pois “precisaria deter um conjunto de saberes bastante diversificado e não diretamente relacionado à formação docente tradicional” (MILL, 2010, p. 26). Por essa razão, o trabalho educativo, na EaD, é organizado por um coletivo de profissionais que, geralmente, atuam de forma colaborativa e fragmentada (MILL; VELOSO, 2018).

Mill (2018) utiliza o termo Polidocência como uma categoria analítica da docência na EaD, para elucidar o grau de interdependência dos profissionais no arranjo pedagógico dessa modalidade de educação.

O termo se refere a um coletivo de trabalhadores cujos profissionais com formação e funções diversas responsabilizam-se pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD, que tem muitas particularidades em relação a outras atividades humanas (MILL; VELOSO, 2018, p. 506).

Os autores consideram a docência na Educação a Distância como polidocência, que é compreendida como uma categoria profissional que ultrapassa a concepção tradicional de

professor, pois considera também como participantes da atividade docente outros profissionais envolvidos na EaD, como os que desenvolvem o material didático, os que dão apoio técnico pedagógico e que acompanham a aprendizagem dos estudantes (tutores virtuais e tutores presenciais).

A polidocência é constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes (MILL, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2010, p. 17).

O grupo de trabalho da polidocência é constituído por vários profissionais que colaboram no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, conforme o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Equipe da Polidocência em EaD

CATEGORIA	FUNÇÃO
Professor-conteudista	- Elaborar os conteúdos - Adequar metodologicamente os conceitos a atividades de aprendizagem - Especialista no conteúdo da disciplina - Elaborar materiais didáticos em diferentes mídias
Professor formador ou aplicador	- Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina - Gerenciar os tutores da disciplina - Elaborar orientações diversas para alunos e tutores
Tutor virtual	- Acompanhar os alunos em seus estudos - Orientar os estudantes quanto às dúvidas acadêmicas
Tutor presencial	- Dar atendimento local para os alunos, auxiliando-os em suas atividades pontuais; - Atender as dificuldades técnicas do ambiente virtual - Auxiliar os docentes-formadores em atividades diversas
Projetistas educacionais ou designer instrucionais	- Adequar os conteúdos da disciplina às várias mídias adotadas pela instituição mantenedora do curso - Cuidar do desenho da disciplina, da organização dos conteúdos, do mapa das atividades
Equipe coordenadora	- Estabelecer diretrizes para o trabalho dos professores e tutores
Equipe de apoio técnico	- Apoio técnico e administrativo
Equipe multidisciplinar	- Apoiar os docentes na elaboração dos materiais didáticos

Fonte: Elaborado pela autora com base em MILL (2010).

A equipe da polidocência envolve vários profissionais que trabalham, contribuem e influenciam, coletivamente, os processos de ensino e de aprendizagem da EaD, porém, formalmente, são docentes apenas aqueles que efetivamente realizam atividades de ensino-aprendizagem, tomando decisões pedagógicas (LAPA, MILL, 2018, p. 648). Segundo esses autores, na maior parte dos modelos contemporâneos de EaD, são considerados docentes apenas o professor - conteudista, o professor - formador e os tutores.

Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) apontam duas maneiras de compreender a docência na EaD, a partir da abordagem da profissionalização: uma é o entendimento da docência como “atividade pedagógica cotidiana”, e a outra, como “categoria profissional”. A primeira diz respeito ao sentido literal do trabalho do professorado que consiste na persistência em apoiar os estudantes nos seus processos de aprendizagem, e a segunda, em uma abordagem mais ampla, se refere a todos os aspectos relacionados ao trabalhador da educação e deve abarcar outros fundamentos como “questões de ética profissional, saberes e competências para ensinar, autonomia no trabalho, relação com gestores/proprietários dos meios de produção, precarização do trabalho, compartilhamento do fazer docente com colegas de trabalho, formação profissional, entre outros” (MILL, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Na perspectiva da docência como categoria profissional, os autores apontam que as pesquisas, nesse campo de estudo, têm concluído que o trabalho dos docentes na EaD tem sido cada vez mais intensificado e precarizado, em concordância com o excerto abaixo:

No Brasil, o trabalho docente na EaD, tipicamente coletivo e colaborativo e também realizado sob condições precárias, parece-nos organizado sob uma lógica capitalista de racionalização, sendo realizado por um trabalhador assalariado, sob condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre colegas e gestores ou ainda pelo tipo de vínculo com as instituições mantenedoras dos sistemas de EaD (MILL, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Esse processo é consequência da reestruturação do mundo produtivo, que também ocorre no Brasil, onde as instituições passam a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos que flexibilizam e intensificam as relações de trabalho. Essa lógica capitalista subtrai o número de empregos formais ao mesmo tempo em que cria “novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, flexível”, acarretando a redução da remuneração e dos direitos trabalhistas e sociais, conforme explica Antunes (2018):

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional- digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TIC's [...] estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços [...] uma variante global do que se pode denominar escravidão digital (ANTUNES, 2018, p. 30).

Compreendemos que a inserção das tecnologias digitais nos processos produtivos, em nível global, acarretou novas formas de trabalho, afetando, também, os profissionais da educação, em especial os que atuam na modalidade a distância. Com a divisão e a fragmentação do trabalho docente, na EaD, o trabalho passa a ser mais flexibilizado e intensificado, prejudicando, principalmente, os docentes tutores. Conforme as palavras de Mill (2018):

Da perspectiva trabalhista, essa divisão pode ser observada como fragmentação do trabalho pedagógico, com decorrências, por vezes, perversas à atividade de tutoria entendida como teletrabalho. Por exemplo, ao menos no Brasil, a tutoria tem sido realizada em condições de trabalho indesejáveis e precárias marcadas por autonomia limitada, baixa remuneração, falta de contrato de trabalho ou vínculo empregatício, trabalho intensificado e falta de reconhecimento como categoria profissional (MILL, 2018, p. 658).

Na Educação a Distância, o trabalho flexível, mediado por tecnologias digitais, desprofissionaliza o docente, pois não há um ordenamento jurídico que garante a regulamentação da sua profissão (NEVES, 2011).

Esses aspectos fazem parte da perversidade da fragmentação do trabalho docente que afeta, principalmente, os tutores virtuais. Por essa razão, damos apenas um pequeno destaque a questões sobre as condições de trabalho docente, pois o objetivo desta pesquisa é abordar a natureza do trabalho pedagógico do tutor presencial, embora este também sofra as consequências da fragmentação, uma vez que não é reconhecido como docente.

Sob o aspecto da “atividade pedagógica cotidiana” da docência a distância, falamos dos tutores virtuais e presenciais, com destaque para o trabalho do tutor presencial, que é o profissional da polidocência investigado nesta pesquisa.

3.2 A Tutoria na Educação a Distância

O profissional tutor surgiu no âmbito das universidades do século XV e era definido como guia, protetor, defensor de alguém. Com o passar do tempo, os papéis e as atribuições dos tutores foram sendo ressignificados conforme o contexto histórico de cada época. No século XX, as atribuições do tutor permearam o aconselhamento e a orientação de trabalhos acadêmicos (MILL, 2018). Na contemporaneidade, as concepções e atribuições de tutoria são definidas de acordo com cada instituição de ensino. De acordo com Mill (2018), a tutoria é um dos termos mais controversos da Educação a Distância.

No campo educacional, especificamente na EaD, são diversas as denominações para esse profissional que tem a função de mediar o processo de aprendizagem dos discentes. As mais usuais são tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local (MILL e FIDALGO, 2007), orientador acadêmico (RODRIGUES e BARCIA, 2009), assessor pedagógico (ALONSO, 2000), professor orientador (MORAN, 2008), “professor coletivo” (BELLONI, 2015, p. 2), e, mais recentemente, “docentes-tutores virtuais e docentes-tutores presenciais” (MILL e VELOSO, 2018, p. 107). As diversas terminologias podem ser explicadas pela autonomia das instituições em definir seus próprios sistemas de EaD, bem como de tutoria. Mesmo com a diversidade de nomenclaturas, a tutoria é dividida em duas principais categorias, a distância e a presencial (MILL, 2006).

No geral, os tutores são compreendidos como os “profissionais responsáveis por acompanhar os estudos dos alunos em cursos a distância [...] e que apoia a construção do conhecimento e dos processos reflexivos de estudantes” (MILL, 2018, p. 656).

Os tutores não colaboram na elaboração das disciplinas e nem na organização do material didático, sendo sua participação iniciada após os estudantes se maticularem nas disciplinas. A tutoria pode ser realizada presencialmente, no polo de apoio presencial, ou a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem, mediada por tecnologias digitais (MILL, 2018).

Mill (2018) sinaliza que as funções e papéis dos tutores são diversos e que se modificam de acordo com a proposta de cada instituição, mas que, no geral, os tutores possuem as seguintes atribuições:

- I) Atender as demandas dos alunos, ajudando-os na aquisição de uma metodologia autônoma de estudo e aprendizagem;
- II) Auxiliar os alunos na compreensão do material didático do curso, estimulando o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas;
- III) Promover situações de estímulo à prática reflexiva e à participação crítica, auxiliando os alunos na construção dos conhecimentos;
- IV) Estimular os alunos a buscar informações pertinentes em bibliotecas virtuais, auxiliando-os na aquisição do hábito da pesquisa bibliográfica;
- V) Estimular a construção coletiva de vínculos afetivos, orientando os alunos na construção de identidade com o curso, a instituição e a comunidade virtual de aprendizagem (MILL, 2018, p. 658).

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, do Ministério da Educação, o tutor é compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007).

O documento aborda as atividades de tutoria como indispensáveis para a realização de uma EaD com qualidade e destaca, também, assim como Mill (2018), as atribuições gerais que fazem parte do trabalho dos tutores (virtuais e presenciais), embora o trabalho pedagógico desses tutores possua particularidades as quais destacamos na próxima seção.

Nas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (EaD) os profissionais tutores não são compreendidos como integrantes do corpo docente das instituições, conforme parágrafos abaixo:

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC.

§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, 2016, p. 4).

Nesta definição os tutores são considerados profissionais que apenas apoiam as atividades dos professores, desconsiderando assim, as suas reais atribuições que condizem com atividades oriundas da docência.

Portanto é preciso uma definição ampla acerca do exercício da mediação pedagógica e do papel docente exercido pelo tutor, uma vez que se percebe uma incoerência entre os documentos legais e o verdadeiro papel do tutor nos diversos ambientes de aprendizagem, seja presencial ou a distancia.

Tendo em vista as diversas atribuições dos tutores, inferimos que os docentes na Educação a Distância se veem diante de inúmeros desafios referentes à ressignificação do seu papel nesse novo contexto de incorporação dos aparatos tecnológicos no campo educacional, como expõe Belloni (2015):

A definição do papel, das funções, das tarefas docentes em EaD terá de ser necessariamente diferente daquelas do ensino convencional (...) esse novo professor atuará diante de um novo tipo de estudante, mais autônomo, mais próximo do usuário/cliente que do aluno protegido e orientado (ou controlado) do ensino convencional (BELLONI, 2015, p. 89).

Esses desafios da profissão docente têm em seu cerne as mudanças globais da sociedade, sobretudo, das novas dinâmicas que se configuram por meio da incorporação das tecnologias digitais na vida das pessoas, possibilitando formas diversas de comunicação e interação. Belloni (2015) destaca alguns desafios enfrentados pelos docentes na Educação a Distância:

Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, por meio da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para a cidadania (BELLONI, 2015, p. 89).

Diante da ressignificação desses papéis e funções docentes na EaD, o professor deverá reorientar a sua formação, no sentido de compreender as novas tendências educacionais.

Para atender a essas premissas, a autora expõe as novas competências necessárias para a formação de professores, tanto no ensino presencial, quanto a distância, que devem abranger três dimensões teóricas: pedagógica, tecnológica e didática. O Quadro 6 reúne essas dimensões.

Quadro 6 – Dimensões da Competência Docente

DIMENSÃO	COMPETÊNCIA
Pedagógica	Atividades de orientação, aconselhamento, tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos ao campo específico da pedagogia, tendo como enfoque as teorias construtivistas e as metodologias ativas, e como finalidade desenvolver capacidades relacionadas à pesquisa e à aprendizagem autônoma, que o professor precisa experimentar em sua própria formação para desenvolver com seus alunos.

Continuação Quadro 6.

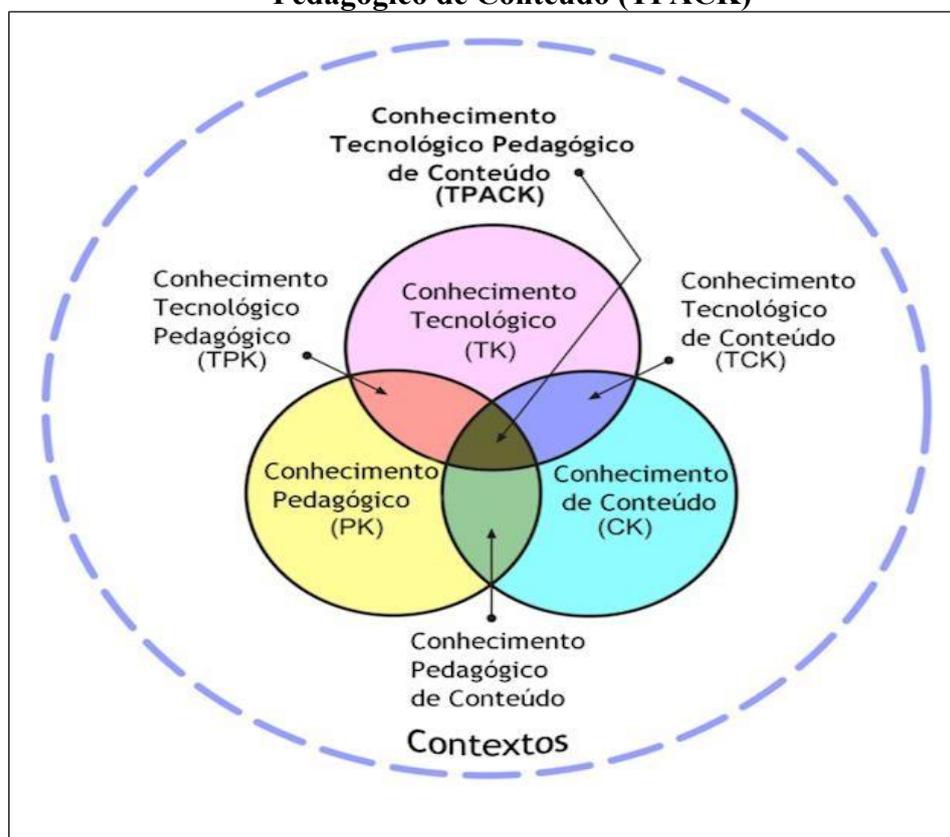
Tecnológica	Abrange as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos: utilização dos meios técnicos disponíveis, que inclui a avaliação, a seleção de materiais e a elaboração de estratégias de uso, bem como a produção de materiais pedagógicos utilizando esses meios, isto é, o conhecimento das suposições metodológicas que a utilização desses meios implica e a capacidade de tomar decisões sobre o uso e a produção de tais materiais.
Didática	Diz respeito à formação específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização quanto à evolução da disciplina, atualização essa que deve estar relacionada com a dimensão tecnológica, pois deve referir-se também ao uso de materiais didáticos em suportes técnicos.

Fonte: Elaborado pela autora baseada em (BELLONI, 2015, p. 95).

Observamos que as exigências a respeito das novas competências dos professores na contemporaneidade estão pautadas no campo da inovação tecnológica, sendo fundamental que os tutores estejam preparados para lidar com as metodologias, fundamentos e estratégias de mediação pedagógica na Educação a Distância.

Nesse mesmo sentido, destacamos a teoria do conhecimento denominada conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (TPACK), que é uma categoria dos saberes docentes que agrega os conhecimentos tecnológicos aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, conforme Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK)



Fonte: Koehler e Mishra (2009).

Os conhecimentos da docência são constituídos por saberes teóricos e práticos, mais os saberes que são construídos na interação entre os pares. A categorização dos saberes da docência se dá da seguinte maneira (Quadro 7):

Quadro 7 – Saberes da Docência no TPACK

CONHECIMENTO	SABERES DA DOCÊNCIA
De Conteúdo Específico	“conhecimento da disciplina ou curso que será transmitido”.
Pedagógico Geral	“conhecimento de metas de ensino, do processo de ensino e aprendizagem, da gestão, do manejo de turma e da gestão de sala de aula, da condução da aula”.
Pedagógico de Conteúdo	“conhecimento aprimorado quando o professor reflete, analisa e contextualiza sua prática, um amalgama entre o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico, quando os conhecimentos formais são confrontados com dilemas das práticas dos professores”.
Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (Tpack)	“leva em conta conhecimentos específicos das TDICs como parte da base de conhecimentos e a mediação da aprendizagem da docência por meio dessas mesmas tecnologias”.

Fonte: Rossit, Mill e Corrêa (2018, p. 642).

A proposta do TPACK consiste na interseção entre os conhecimentos específicos, teorias pedagógicas e uso de tecnologias, a fim de proporcionar aos docentes um uso mais consciente das tecnologias nos processos educacionais, objetivando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Destacamos o conhecimento tecnológico agregado aos saberes docentes como indispensável na formação e no desenvolvimento profissional de professores que atuarão na Educação a Distância, em especial, os tutores virtuais e presenciais.

3.2.1 A Tutoria Virtual

Os tutores virtuais ou a distância são os responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, durante a oferta de uma disciplina. Esses profissionais geralmente são especialistas na área da disciplina ou do curso que trabalham, e, além do conhecimento específico da área, também precisam ter conhecimento pedagógico e saberes relacionados ao uso didático das tecnologias digitais (MILL, 2018).

Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, do Ministério da Educação (2007), as atribuições da tutoria a distância são compreendidas da seguinte maneira:

Esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. Tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos. Frequentemente, os tutores virtuais são responsáveis por acompanhar os estudantes durante a disciplina, sanando dúvidas nos ambientes virtuais de aprendizagem e, também, avaliando os processos de aprendizagem dos estudantes juntamente com o professor responsável pela disciplina (BRASIL, 2007, p.21).

O regime trabalhista dos tutores virtuais é muito criticado em razão da precariedade das suas atividades como “menor tempo e qualidade de formação, maior jornada de trabalho (incluindo a obrigação de permanecerem conectados à internet nos finais de semana) e menores salários” (JUNQUEIRA, 2018, p. 113). Por se tratar de uma função não regulamentada, os tutores são considerados uma categoria inferior da docência, justificando a desvalorização, por parte de algumas instituições, do trabalho desse profissional, que é fundamental para a garantia de uma aprendizagem de qualidade.

Nessa direção, Gomes (2015, p. 25) enfatiza que ainda existe uma “desconsideração da natureza pedagógica” das atividades exercidas pelos tutores virtuais, em razão das estratégias adotadas pelo poder público, especialmente, no que se refere à política de remuneração, financiada por meio da bolsa CAPES, pela qual o tutor não possui vínculo empregatício com as instituições, ou seja, nessa política de remuneração por bolsas, o poder público, no caso da UAB, se isenta das responsabilidades previdenciárias e o tutor, que exerce função docente, não tem o mesmo prestígio do professor e nem os seus direitos trabalhistas assegurados, conforme destaca Mill (2016):

Um dos pontos que tem merecido atenção, e não parece ser um dilema com solução prevista para breve, é a docência-tutoria. As atividades dos tutores da Educação a Distância são, geralmente, ignoradas pelas instituições do ponto de vista trabalhista. São trabalhadores com funções essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, mas sem qualquer vínculo empregatício com a instituição. Esse é um dilema que ainda merece muita atenção e reflexões, especialmente por parte de gestores e governos (MILL, 2016, p. 444).

Ainda sobre a desvalorização dos tutores, Oliveira (2017) destaca que esses profissionais são excluídos dos processos de planejamento dos cursos e vistos apenas como executores de proposições, recebendo remunerações inferiores em relação aos outros profissionais da polidocência.

3.2.2 *A Tutoria Presencial*

Os tutores presenciais são os profissionais que atuam nos polos de apoio presenciais (PAP) das instituições públicas e privadas. No ensino público, os tutores presenciais atuam em cursos da Universidade Aberta do Brasil, atendendo os estudantes nos polos de apoio presencial. Nas instituições de Ensino Superior privadas, o modelo de tutoria presencial pode variar de acordo como a proposta pedagógica de cada instituição.

No nosso estudo, destacamos o tutor presencial que atua numa IES que oferta cursos num modelo semipresencial de EaD, em que o profissional precisa estar obrigatoriamente no PAP, dois dias por semana, para acompanhar os estudantes na teleaula. Nesse contexto, o tutor presencial

tem a função de acompanhar os alunos em sala de aula, durante a exibição das teleaulas, orientar, acompanhar e avaliar as atividades propostas, dar suporte aos alunos, durante as aulas, e enviar as dúvidas que surgem para o professor responsável pela disciplina.

Os tutores presenciais geralmente são formados na área dos cursos em que atuam e dão apoio aos outros docentes na execução de atividades presenciais como, no caso da modalidade semipresencial, nas aulas atividade e nas avaliações finais das disciplinas.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, o tutor presencial deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007).

Corroborando as atribuições destacadas nos referenciais supracitados, Mill (2018) destaca que, por não serem especialistas nos conteúdos das disciplinas, esses tutores presenciais atendem ainda às dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliam os docentes-formadores em atividades presenciais diversas (avaliativas ou não) (MILL, 2018, p. 36).

Valente e Moran (2011) destacam que o tutor presencial é um importante profissional na mediação pedagógica, pois ele promove o intercâmbio entre os estudantes e os demais profissionais da EaD, apoia os discentes na organização dos seus estudos, e, muitas vezes, exerce função docente no que concerne à elucidação de conteúdos e à criação de circunstâncias que auxiliam o aluno na construção do seu conhecimento.

O desafio da Educação a Distância é o de proporcionar condições para que os estudantes não só recebam informações, mas, também, aprendam a construir o próprio conhecimento. Para isso, é preciso compreender como o tutor presencial contribui para que ocorra o processo de aprendizagem por meio da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação. Valente (2010) afirma que o conhecimento é o resultado da experiência inicial da interação dos sujeitos com os objetos, porém, essa aprendizagem autônoma só avança até determinado ponto, ou seja, em alguma etapa do processo de ensino e aprendizagem, o estudante precisará do apoio do profissional docente.

Diante de todas as possibilidades que a Educação a Distância oferece para a autonomia dos discentes, é importante destacar que os processos de aprendizagem do estudante “não dispensam a presença de alguém que o estimule a prosseguir e oriente melhores caminhos para se apreender

determinados conhecimentos” (SCHOLLOSSER, 2010, p. 6). Sob essa ótica, Freire (1996) destaca que “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” (FREIRE, 1996, p. 23). Nessa perspectiva, salientamos a importância da participação dos tutores presenciais no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância, pois, conforme ressaltam Nunes (2013) e De Piere e Schuller (2012), é de suma importância que os tutores cumpram de forma eficiente suas atribuições, para que os estudantes não se sintam desmotivados diante das dificuldades enfrentadas na Educação a Distância.

Acerca das atribuições e dos papéis dos tutores presenciais na mediação do conhecimento, Nunes (2013) e Pagano (2008) esclarecem que o tutor presencial exerce a função docente, porém, é preciso considerar algumas particularidades da sua atuação, em razão da complexidade do ambiente tecnológico de aprendizagem que sustenta a Educação a Distância.

A partir dessas considerações, compreendemos que é urgente pensarmos em estratégias de formação continuada para esses profissionais mais condizentes com o cenário que a Educação a Distância apresenta.

3.2.2.1 A Tutoria Presencial: concepções diversas

Para destacar a importância das práticas do tutor presencial, fizemos um levantamento preliminar, em bancos de teses, dissertações e periódicos, e encontramos algumas concepções acerca das definições de tutor presencial, a partir do ano de 2010. Selecionamos os trabalhos que continham o termo “tutor presencial” no título ou no resumo. Para identificar os tipos de publicações, utilizamos as siglas A, D e T, para representar artigos, dissertações e teses, respectivamente (Quadro 8):

Quadro 8 – Concepções da Tutoria Presencial

TIPO	AUTOR	TÍTULO	CONCEPÇÃO
A	Silva, Junior e Nascimento (2017)	Formação de professores da EaD para uso das TIC's na região amazônica: tutor Presencial	Mediador da aprendizagem, aquele que instiga, provoca e lança desafios.
A	Santos (2017)	O tutor presencial na Educação a Distância: teoria versus prática no fazer docente nas instituições de Ensino Superior de Pirapora-MG	Responsável por sanar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos ensinados.

Continuação Quadro 8

TIPO	AUTOR	TÍTULO	CONCEPÇÃO
A	Cardoso, Zarelli e Gonçalves (2016)	Formação e experiência do tutor presencial de Educação à Distância: estudo de caso no polo UAB de Florianópolis	Participa da prática pedagógica, auxiliando no processo de ensino - aprendizagem, seu papel é crucial no acompanhamento do aluno, interagindo com este, incentivando-o ao envolvimento e também na solução de problemas, além de propor estratégias de organização de tempo, de estudos e autonomia. Incentivar a aprendizagem e o pensamento.
D	Ribeiro (2016)	O tutor presencial e a mediação na Educação a Distância: papéis e atribuições	Os tutores dos cursos a distância são mediadores do processo de ensino-aprendizagem, visto que exercem a função fundamental de manutenção do vínculo entre a instituição e o aluno. O tutor, como também o professor, tem o poder de proporcionar ao aluno a motivação necessária para impulsioná-lo a atingir seus objetivos, dentre eles a conclusão do curso.
A	Santos; Vasconcelos; Cardoso (2016)	O tutor presencial na Educação à Distância: o caso do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.	"Tutores do polo" caracterizam-se como professores que irão agir junto aos alunos estabelecendo uma relação didático-metodológica junto aos mesmos.
A	Cardoso; Luz Santo; Soares; (2016)	Mediação pedagógica da tutoria presencial no Ensino Superior a distância: um estudo de caso em um polo de EaD	Papel afetivo, acadêmico e institucional.
A	Fonseca (2016)	Educação a Distância - tecnologia, tutoria presencial e a distância: um trabalho coletivo promovendo aprendizagem de Qualidade	"Professor, mediador, educador, orientador, ajudador"
A	Costa; Knuppel (2014)	As representações sociais do trabalho do tutor presencial: limites e possibilidades	Tutor presencial atua no polo e tem como finalidade fazer a orientação síncrona (ao mesmo tempo) para os alunos que estudam na modalidade de EaD, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem.
A	Palermo (2013)	Formação e identidade do professor tutor: uma articulação necessária	A natureza do trabalho docente realizado pelo professor no ensino presencial, ou pelo professor tutor no ensino a distância é a mesma, diferenciando-se apenas na forma de tratar a mediação do conhecimento e a relação professor-aluno que, na Educação a Distância, serão intermediadas pela tecnologia.
A	Lahan; Santos e Zaniolo (2012)	Competências pedagógicas: o "olhar" do tutor presencial do sistema da universidade aberta do Brasil	É o profissional que mantém o contato síncrono com os alunos
A	Filho (2012)	O papel do tutor presencial na Educação a Distância	Se considerarmos que não há parâmetros ou direcionamentos definidos para as atividades a serem realizadas pelos tutores presenciais e que estes, pela natureza da profissão, são pesquisadores e orientadores, nossa hipótese é de que não há, por parte das universidades, orientações específicas que direcionem o aproveitamento da formação de seus tutores que podem se tornar grandes aliados na construção do conhecimento discente.

Continuação Quadro 8

TIPO	AUTOR	TÍTULO	CONCEPÇÃO
A	Schulter; de Pieri (2012)	EaD: a função do tutor presencial em suas diversas dimensões	Apoio à aprendizagem autônoma, fazendo a mediação, o acompanhamento e a orientação entre o aluno e os meios necessários, que se constituem por um sistema de comunicação e interação, ou seja, pelos diversos recursos a ele oferecidos com flexibilidade.
D	Soares (2012)	O tutor presencial na Educação a Distância: interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores	Estabeleceram ligação entre os conteúdos do curso, auxiliando as cursistas no processo de aprendizagem na modalidade a distância, reconhecendo-as como sujeito do processo educativo.
A	Barni (2011)	O papel do tutor presencial na Educação à Distância	O papel especial do tutor presencial é o de assistir ou ajudar o aluno, individualmente e coletivamente, por meio interativo eletrônico, atuando de forma que ele se sinta como se estivesse em situação de uma aula presencial. Acompanha os alunos na teleaula durante a teleaula ou teleconferência, nas atividades supervisionadas, autoinstrucionais, práticas e inclusive estágios, que o aluno desenvolverá a partir do material didático e dos materiais instrucionais de apoio aos cursos.
A	Schlosser (2010)	A atuação dos tutores nos cursos de Educação a Distância	Professor orientador
D	Vidal (2010)	O Papel do Tutor Presencial nas Licenciaturas em Física, Matemática e Química da UFAL/UFRN	Responsável pelo apoio à construção do conhecimento e dos processos reflexivos em geral. Promotor de espaços de construção coletiva do conhecimento.
D	Souza (2010)	O tutor presencial de cursos superiores a distância: atribuições, formação e <i>status</i> Profissional	Funções de cunho cognitivo, afetivo e de gestão. Em síntese, o tutor deve orientar os alunos e repassar informações administrativas aos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para além dessas funções, Garcia (2013) destaca, em sua pesquisa, que o papel principal em que os professores tutores se percebiam com maior intensidade era o de motivador. A grande maioria deles (62,17%, ou seja, 240 professores tutores de diferentes regiões do país) afirmou que sempre se via neste papel, cuidando da motivação dos estudantes ao longo de todo o curso, assim como da humanização do ambiente virtual.

Na IES pesquisada, o tutor presencial tem como principal função acompanhar e incentivar os estudantes, conforme trecho abaixo:

O tutor presencial é um profissional com formação acadêmica na área do curso e tem a função de acompanhar e incentivar o processo de aprendizagem dos estudantes. Ele é responsável pelas relações desenvolvidas no âmbito do polo de apoio presencial e por auxiliar o aluno quanto ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (IES, 2018).

Além dessa definição, a IES também considera outras funções dos tutores presenciais que destacamos mais adiante, porém, não considera as suas atribuições como oriundas da docência. As concepções acerca do papel e das atribuições do tutor presencial, conforme destacado no quadro, são

plurais e variam de acordo com o desenho pedagógico de cada instituição, sendo elas privadas ou públicas. Isso evidencia como a identidade desse profissional é frágil e complexa, gerando uma grande confusão em torno do seu papel e função, o que dificulta o processo de construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, a tutoria presencial é um conceito múltiplo e amplo que não pode ser avaliado por apenas um aspecto e uma instituição isolada.

Consideramos o tutor presencial um profissional docente essencial nos processos de aprendizagem dos estudantes, pois sua mediação é fundamental para que exista esse *feedback* individualizado, e cada discente possa receber as orientações de acordo com as peculiaridades do seu perfil acadêmico, uma vez que o tutor acompanha, com mais proximidade, os avanços e limitações de cada estudante.

CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES VIRTUAIS

Nesta seção, discutimos as perspectivas de formação continuada para os docentes que atuam na EaD, considerando as transformações da sociedade contemporânea em razão da aceção das tecnologias digitais no cotidiano dos indivíduos e dos novos desafios enfrentados no âmbito educacional, especialmente no que concerne à ressignificação da prática docente no contexto da EaD, que tem nas suas bases pedagógicas a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Pensar em propostas de formação profissional para os professores tem sido um exercício difícil no país, em razão da desvalorização da educação, em todas as dimensões, e, particularmente, de tentativas de dissolução da importância do papel do professor, por meio das políticas de precarização e proletarianização do profissional docente, em um cenário de privatizações e sucateamento das instituições públicas.

O desprestígio docente faz parte do discurso de forças políticas que atribuem funções docentes a pessoas que “tenham notório saber de uma dada matéria”, (NÓVOA, 2017, p. 1109), ou seja, tem se fortalecido o discurso de que as atribuições dos professores podem ser exercidas por indivíduos que não tenham uma formação profissional legítima para o exercício da docência.

Essa questão se agrava, quando analisamos a situação dos profissionais docentes que atuam na Educação a Distância, principalmente os tutores, que sofrem as consequências da falta de reconhecimento das suas práticas como atividades oriundas da docência. Nóvoa (2017, p. 1112) define esse fenômeno como “diluição da profissionalidade docente”. Para o autor, é preciso “reforçar as dimensões profissionais na formação de professores” [...], “mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela” (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Por essas razões, ressaltamos a relevância desta proposta de investigação, no intuito de consolidar um arcabouço teórico que sustente a importância dos papéis e atribuições do tutor presencial, e contribuir para a elaboração de espaços de formação continuada pertinentes às demandas desses profissionais.

41 Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são um conjunto de recursos de “comunicação e interação, via internet” que permitem uma mudança pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem, possibilitando formações *on-line* (MACIEL, 2018, p. 31).

Esses ambientes têm o potencial de promover a construção de comunidades de

aprendizagem, onde estudantes e professores possam compartilhar conhecimentos e vivências sobre temas específicos. Podemos utilizar, nesses ambientes, recursos que podem potencializar os processos comunicativos entre os sujeitos envolvidos, como “*chat*, fóruns, *wiki*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários *on-line*, laboratórios de avaliação, *webquest*, glossários” (MACIEL, 2018, p. 32).

Como exemplo de AVA, podemos destacar a plataforma *moodle*, que foi utilizada nesta pesquisa, para a elaboração do espaço virtual formativo. Algumas redes sociais também têm sido utilizadas como ambientes virtuais de aprendizagem, como o facebook, *WhatsApp*, *twitter* e o Edmodo (MAXIMINO, 2018), em razão dos seus “recursos de interação e compartilhamento de informações, que proporcionam a construção de novos ambientes para o processo de ensino e aprendizagem” (MAHLMEISTER e MATTAR, 2016, p. 3).

Compreendemos que esses ambientes, por serem compostos de muitos dispositivos de comunicação e interação, proporcionam possibilidades pedagógicas em seus espaços virtuais, especificamente, como objetivo desta dissertação, possibilitam formações e trocas de experiências entre os tutores presenciais que atuam na Educação a Distância.

42 Formação continuada e tutoria presencial

A formação continuada é entendida como a ação formativa que se dá ulteriormente à formação inicial que no Brasil, obrigatoriamente, é ofertada por meio de cursos de graduação (nível superior) em licenciatura (GALINDO e INFORSATO, 2016). Essas formações podem ser realizadas por meio de oficinas, seminários, palestras, cursos de curta ou longa duração como as pós-graduações *Lato Sensu* (especializações) e *Stricto Sensu* (mestrados e doutorados). As pesquisas têm mostrado que as formações continuadas disponibilizadas para os docentes possuem poucos efeitos na prática escolar dos mesmos e nas mudanças acerca das concepções de ensino e das atribuições da escola.

A formação continuada ofertada aos docentes é, muitas vezes, executada sem levar em consideração as circunstâncias em que estão inseridos e as suas demandas específicas de formação. Isso se dá principalmente pela impertinência dos temas propostos, de forma verticalizada, com as reais necessidades dos docentes (GALINDO e INFORSATO, 2016), (FLORES, 2015), (FERREIRA, 2010).

A formação continuada muitas vezes é confundida com o conceito de desenvolvimento profissional que é mais amplo e complexo. Ferreira (2010) mostra que, embora o conceito de desenvolvimento profissional, muitas vezes, seja reduzido aos termos “formação contínua, formação permanente, qualificação profissional, aperfeiçoamento docente, conhecimento

profissional, reciclagem profissional, capacitação docente, realização profissional, crescimento profissional”, ele abarca uma maior diversidade de processos formativos que vão além das formações iniciais e contínuas formais, abrangendo o contato diário dos docentes com os seus pares e alunos por meio de trocas reflexivas e momentos interativos (FERREIRA, 2010, p. 15).

A partir da análise da criação e do desenvolvimento de um grupo colaborativo que teve por objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento profissional de professores, por meio das tecnologias de informações e comunicação e do trabalho colaborativo, Ferreira (2010) apontou nove aspectos que caracterizam o desenvolvimento profissional docente, conforme destacado no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Principais Características do Desenvolvimento Profissional de Professores

1	“É um processo contínuo e dinâmico.”
2	“Envolve dois aspectos interligados: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional.”
3	“Possui como elementos constituintes as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os saberes, os sentimentos e as motivações.”
4	“Diz respeito aos aspectos ligados à didática, à ação educativa mais geral, aos aspectos pessoais, relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar.”
5	“É um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática, que contribui para que gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com sua experiência.”
6	“Envolve uma busca permanente de aperfeiçoamento pessoal e profissional e de renovação de seu fazer pedagógico.”
7	“Advém da modificação cognitiva, da reorganização de concepções, ‘colocando em xeque’ as noções preexistentes e desvelando novos meios de compreender os fenômenos da realidade.”
8	“Requer mobilização e envolvimento pessoal.”
9	“Tem na instituição educativa um espaço privilegiado de ação.”

Fonte: Ferreira (2010, p. 27).

Perrenoud (2014) considera que a formação continuada dos professores se dá por meio de formações específicas, mas, também, por um empenho cotidiano dos docentes na busca de novos conhecimentos. O autor explicita que a formação contínua deve ser uma prática coletiva para enfrentamento e análise de situações complexas, práticas e dificuldades profissionais.

Quando a delimitação dos espaços de formação torna-se assunto de profissionais, isso amplia a gama das competências pedagógicas e didáticas requeridas (...) formas para essas competências é uma maneira de fazer com que evoluam resistências que se devem, antes de tudo, a *inquietações*, tanto no registro da identidade quanto nos domínios das situações profissionais (PERRENOUD, 2014, p. 108).

Diante disso, esperamos que a constituição de um ambiente formativo colaborativo, criado

com o objetivo de refletir sobre a prática da tutoria presencial, proporcione aos tutores a aquisição de habilidades e capacidades, de modo que se desenvolvam profissionalmente e, conseqüentemente, consigam repensar a sua mediação pedagógica na Educação a Distância, conforme expõe Ferreira (2010):

A reflexão sistemática da própria prática docente pode levar ao desenvolvimento profissional, sendo assim, consideramos importante que os professores anotem suas reflexões e que busquem, entre seus pares, discussões de interesse comum, a fim de criar um espaço colaborativo de construção do conhecimento (FERREIRA, 2010, p. 21).

Nessa direção, também concordamos com Flores (2015) em suas considerações sobre a importância de estimular ações formativas no ambiente de trabalho, para que os profissionais se desenvolvam e se habituem a trabalhar de modo colaborativo. No cenário da Educação a Distância, a formação continuada para os docentes, especialmente para os tutores presenciais, apresenta-se mais desafiadora em razão da própria natureza dessa modalidade de educação, que tem na sua base o aporte das tecnologias digitais para a sua configuração. Sobre os desafios encontrados na formação da tutoria presencial, Belloni (2015) salienta que:

Para fazer frente a esta nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias. A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância (BELLONI, 2015, p. 89).

De acordo com as proposições da autora, para que a prática docente seja ressignificada, precisamos pensar em novas estratégias de formação para os docentes, que estão inseridos no universo da cibercultura, por meio da apropriação das tecnologias digitais que podem ser instrumentos potencializadores de novas aprendizagens.

O desenvolvimento da cibercultura, por meio da ampliação das redes telemáticas, nos proporciona uma quantidade significativa de canais de comunicação no ciberespaço, como e-mails, *chats*, redes sociais, fóruns de discussão, web-conferência, entre outros. Estes são instrumentos comunicacionais que podem potencializar práticas pedagógicas colaborativas, por meio da interação virtual entre os participantes. As construções desses ambientes formativos propiciam as trocas de experiências e conhecimentos entre os docentes de forma colaborativa.

Nesse sentido, os ambientes virtuais (AV) possibilitam a promoção de atividades colaborativas de aprendizagem que consistem na participação coletiva dos envolvidos de forma horizontal, onde os diversos saberes, experiências e pesquisas são compartilhados. “Eles funcionam como amplas salas de aulas *on-line* e, dessa forma, podem ser definidos como espaços intermediários entre a concretude dos ambientes presenciais e a amplitude do ciberespaço” (KENSKI, 2009, p. 225). Para a formação docente colaborativa, corroboramos as ideias de Dutra

(2010) e Ferreira e Silva (2013), no que concerne à importância da colaboração entre os professores e seus pares no processo de reorganização dos conhecimentos para a melhoria da prática docente.

Tendo por base as potencialidades dos ambientes virtuais nos processos de ensino e aprendizagem, compreendemos que a elaboração e a implementação de espaços colaborativos de formação nesses ambientes proporcionam novas possibilidades pedagógicas que facilitam a interação entre os docentes, podendo mobilizar capacidades coletivas para a construção de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, propiciar aos docentes o uso das tecnologias digitais nos processos educativos.

As ações formativas em ambientes virtuais estão pautadas na ausência de hierarquias, ajuda mútua, flexibilidade, respeito às individualidades e liberdade de expressar opiniões e argumentos. Essas características são fundamentais para uma boa comunicação e interação entre os participantes, pois possibilitam que estes “debatam sobre os temas propostos, emitam opiniões e apresentem seus pontos de vista em uma discussão”, contribuindo, assim, para que novas aprendizagens possam ser construídas de forma colaborativa entre os integrantes do grupo (KENSKI, 2009, p. 224). A aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias digitais proporciona novas possibilidades pedagógicas que facilitam as interações entre os sujeitos, podendo mobilizar capacidades coletivas para resolução de problemas complexos.

A interação nos ambientes virtuais é o que proporciona as possibilidades pedagógicas de trocas e construção de conhecimentos entre os sujeitos. Para Behar (2013), a interação é a “ação entre os participantes de uma tecnologia digital, por meio de um sistema de comunicação, que pode envolver colaboração e cooperação, sendo este especialmente importante para a construção de conhecimento na troca possibilitada pelo ambiente virtual” (BEHAR, 2013, p. 48).

De acordo com Gonçalves (2011), o nível mais elevado de interatividade ocorre quando o indivíduo passa a ser produtor das suas mensagens. Lemos (2010) denomina esse fenômeno de “liberação do polo de emissão”, que é a possibilidade de as pessoas produzirem seus próprios conteúdos de diversas maneiras e emitir em tempo real essas produções. O autor exprime que as mídias pós-massivas e, principalmente, as tecnologias móveis possibilitam a criação de novas territorializações que proporcionam a criação de ambientes de aprendizagem, onde os docentes podem criar comunidades aprendentes com objetivos em comum para o seu desenvolvimento profissional (LEMOS, 2010, p. 39).

Behar (2013) reitera que a “web 2.0, a computação móvel e ubíqua criou uma nova realidade em que o sujeito passa a incorporar a virtualidade nas novas formas de aprender” (BEHAR, 2013, p. 50). Nesse sentido, as facilidades de acesso aos ambientes virtuais, por meio de diversos dispositivos conectados à internet, são potencializadoras das interações nesses espaços,

viabilizando, assim, os processos de ensino e aprendizagem inovadores, condizentes com as demandas da cibercultura.

Com tudo isso, o debate acerca das possibilidades de uso dos ambientes virtuais para a formação continuada dos professores que atuam na Educação a Distância deve incluir as concepções relacionadas às competências em EaD, ou seja, é preciso compreender quais competências devem ser desenvolvidas, para que os sujeitos possam se integrar aos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais.

O termo competência, na Educação a Distância, é utilizado para designar todos os conhecimentos, habilidades e atitudes que os sujeitos devem desenvolver para atuarem na cibercultura de forma integral. Na cibercultura, as tecnologias digitais e a internet são os principais dispositivos de criação e divulgação das informações e, conseqüentemente, serão os propulsores para os processos de construção de conhecimentos no espaço virtual.

Para essa compreensão, Behar (2013, p. 56) nos traz a ideia de “domínio tecnológico na EaD”, que se refere ao conjunto de competências relacionado aos usos das tecnologias digitais nos processos educacionais, tanto presenciais quanto a distância.

As competências do domínio tecnológico são formadas a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, respectivamente, concernentes ao “tratamento dado ao fluxo de informações, ao modo de se comunicar, à participação de modo significativo nas redes de aprendizagem e aos aspectos da autonomia” (BEHAR, 2013, p. 57). O desenvolvimento dessas competências é essencial para que os sujeitos se sintam virtualmente ativos, potencializando, assim, os processos de ensino e aprendizagem nos ambientes virtuais.

Diante do exposto, acreditamos que esse novo cenário que a educação nos apresenta, no qual os papéis dos professores são reconfigurados, em razão dos novos rearranjos educacionais provocados pela aceção das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, exige que repensemos as possibilidades de formação continuada dos professores.

A formação em ambientes virtuais de aprendizagem pode contribuir para que os docentes experimentem e vivenciem as práticas pedagógicas mediadas pelos recursos tecnológicos e ferramentas interativas disponíveis nesses ambientes.

No contexto da nossa pesquisa, a ação formativa em um ambiente virtual pretendeu propiciar aos tutores presenciais a condução da própria formação, a partir da autoidentificação das lacunas existentes na sua formação, inicial e continuada, em relação ao uso e apropriação das tecnologias digitais como mediadoras da prática pedagógica. O espaço formativo foi implementado, no decorrer da pesquisa, com a participação dos tutores presenciais e foi reconfigurado a partir das vivências e das reflexões sobre as possibilidades e os limites oferecidos pelas tecnologias digitais na educação. Os tutores foram os protagonistas no processo de

elaboração e execução da própria formação.

43 Cursos de formação de tutores – revisão da literatura

O debate acerca da formação de tutores tem se mostrado relevante, em razão do crescimento e das especificidades da Educação a Distância, e por se tratar de um tema pouco abordado nas pesquisas acadêmicas. As pesquisas demonstram que há uma urgência de se pensar formações continuadas mais adequadas para a prática docente na cultura digital, em especial na Educação a Distância que, na contemporaneidade, se configura como uma modalidade educacional pautada no uso das tecnologias digitais como facilitadoras dos processos comunicacionais entre professores e estudantes.

Neste tópico, analisamos algumas pesquisas que tiveram como tema cursos de formação para tutores (presenciais e a distância) de instituições públicas e privadas que oferecem cursos na modalidade a distância. Encontramos¹² onze trabalhos, entre eles, sete artigos, três dissertações e uma tese, que trataram a formação da tutoria na Educação a Distância, conforme Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 – Cursos de Formação para Tutores

TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO DE DEFESA
A	UFV	Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Formação de tutores. Viçosa	2018
D	Volpato	A formação continuada dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância da UFJF	2017
T	Pires	Dimensões da tutoria da Educação a Distância: o que é oficial e o que é real?	2017
A	Siqueira e Terçariol	Formação de professores tutores no cenário da EaD: da concepção ao desenvolvimento no contexto de uma universidade privada	2016
AD	França	Formação de professores tutores para a docência <i>on-line</i> : a UFJF em perspectiva	2015
A	Gonçalves	A formação continuada dos tutores presenciais do polo UAB de Florianópolis: possibilidades de qualificação do processo ensino-aprendizagem	2015
A	Muniz e Pereira	Importância da formação continuada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos tutores dos cursos técnicos da UEMA/REDE E-TEC Brasil	2014
A	Mendes; Laranja e Araújo	A formação continuada em tutoria a partir da interação no ambiente virtual.	2014
A	Mourão <i>et al.</i>	Avaliação do curso de formação de tutores oferecido pelo Centro de Educação a Distância – UFU	2012
D	Mineiro	Formação do tutor: um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do curso de formação de tutores a distância do IFCE	2011
A	Nevado e Ziede	Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação. ROODA – Rede Cooperativa de Aprendizagem	2008

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹² O levantamento foi realizado, no ano de 2019, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal – Scielo e Repositório Aberto – Universidade Aberta.

Reiteramos que, embora os sujeitos investigados desta pesquisa sejam os tutores presenciais que atuam nas instituições privadas, utilizamos também como base para a elaboração da proposta de formação desta investigação elementos de outras bases formativas de instituições públicas, em especial, as referentes aos tutores virtuais. Tal escolha se justifica em razão das dificuldades de acesso aos cursos de formação das instituições privadas, e a incipiência de estudos sobre a formação continuada dos tutores presenciais na rede privada, prevalecendo os estudos sobre tutoria virtual do sistema UAB.

Analizamos as principais demandas formativas e os principais conteúdos apontados nas pesquisas como imprescindíveis para a composição de cursos de formação continuada para os profissionais tutores atuarem na modalidade de Educação a Distância. Esses dados serviram de base para elaborarmos nossa proposta de formação continuada com os tutores presenciais da instituição de ensino pesquisada.

Nevado e Ziede (2008) apresentam a estrutura de uma formação continuada de tutores do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O curso foi implementado com base nos preceitos das comunidades de aprendizagem que são organizadas na perspectiva da “interdisciplinaridade e na construção cooperativa do conhecimento, privilegiando uma formação fundamentada na forte interação entre teoria e prática a partir das ações de tutoria” (NEVADO e ZIEDE, 2008, p. 3).

A formação é ofertada, desde 2007, por meio do Curso de Especialização em Tutoria (ESPEAD). O curso tem duração de 360 horas, sendo composto de aulas práticas e teóricas, além de seminários e oficinas, Quadro 11. (NEVADO e ZIEDE, 2008).

Quadro 11 – Organização do Curso de Especialização em Tutoria (ESPEAD)

ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TUTORIA (ESPEAD)
1) Oficinas tecnológicas
2) Formação específica nas interdisciplinas
3) Seminários teóricos metodológicos

Fonte: Nevado e Ziede (2008, p. 5).

As atividades do curso de especialização em Tutoria (ESPEAD) contemplam a construção coletiva do conhecimento, uma vez que os tutores participam de todas as etapas do desenvolvimento do curso e têm contato com os professores responsáveis pelas disciplinas para possíveis reconfigurações dos conteúdos. Os tutores também têm acesso a metodologias de interação por meio dos seminários, onde refletem sobre a sua prática pedagógica através de trocas de experiências com seus pares. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso de formação é o ROODA,¹³ que tem como suporte os seguintes instrumentos:

¹³ O ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem) é o ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2018).

- I) Diário de Bordo
- II) Fórum e Sala de bate-papo
- III) Webfólio
- IV) Pbwiki e o blog

Todos esses instrumentos visam à construção coletiva de espaços reflexivos de aprendizagem, onde os tutores discutem os aspectos teóricos e metodológicos da EaD, refletem sobre a mediação pedagógica e os processos avaliativos.

O trabalho dos tutores é avaliado continuamente por meio de uma metodologia cooperativa de avaliação que definiu categorias e indicadores para a autoavaliação, avaliação dos pares e a avaliação dos docentes (NEVADO e ZIEDE, 2008). Nevado e Ziede (2008) mostraram que, por meio das interações efetuadas no ambiente virtual de aprendizagem e da criação de redes de cooperação entre professores-tutores-alunos, a formação possibilitou a consolidação de uma comunidade de aprendizagem.

Em outro trabalho pesquisado, Mineiro (2010) analisa as concepções, os fundamentos, a estrutura organizacional e a aplicabilidade do Curso de Formação de Tutores a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), ministrado no ano de 2010.

O curso de formação para tutores foi elaborado para atender os profissionais que foram aprovados em processo seletivo para o exercício da prática tutorial no IFCE. A formação foi organizada na modalidade semipresencial com 80 horas de duração, sendo quatro encontros presenciais. Os principais objetivos dos encontros presenciais foram a apresentação do curso, exposição de conteúdos relacionadas ao uso de ferramentas interativas, como *chat*, fórum, *quiz*, *wiki*, que são instrumentos contidos na plataforma *MOODLE*, apresentação dos *Learning Vectors* (LVs) – vetores de aprendizagem, e, realização de uma avaliação presencial do curso. O curso foi organizado em seis módulos temáticos:

- I) Orientações básicas e os principais conceitos da EaD;
- II) Competências e habilidades na modalidade de EaD;
- III) Ferramentas interativas do *MOODLE* e prática de tutoria;
- IV) Didática aplicada à EaD; V) Avaliação em ambientes virtuais;
- VI) O que são *Learning Vectors* (Vetores de aprendizagem)¹⁴.

Segundo o autor, a matriz de conteúdo do curso foi elaborada a partir das concepções do IFCE acerca das competências que devem ser desenvolvidas em um curso de formação de tutores para atender as demandas da instituição, tendo por base os Referenciais de Qualidade para Ensino Superior a Distância do MEC. O Quadro 12 abaixo demonstra as competências consideradas pela Instituição:

¹⁴ Ver Sales, Barroso e Soares (2012).

Quadro 12 – Competências do Professor Tutor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR TUTOR DO IFCE
Interagir com os alunos
Auxiliar os alunos na realização de tarefas
Fornecer <i>feedback</i> constante
Marcar <i>chats</i>
Agir com ética
Consultar o professor formador sobre os conteúdos
Elaborar avaliação qualitativa e quantitativa

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Mineiro (2010).

Mineiro (2010) aponta, em uma análise geral, que o curso de formação teve uma avaliação positiva dos tutores, embora alguns cursistas tenham sinalizado limitações no processo formativo, como “dificuldade de acesso à plataforma de aprendizagem, aumento da carga horária do curso, a necessidade de ter material didático impresso disponível, a quantidade de computadores insuficiente durante as aulas presenciais, *feedback* dos tutores” (MINEIRO, 2010, p. 128).

Essas limitações apontadas pelos tutores corroboram diversos estudos realizados, no que diz respeito à intensificação do trabalho dos tutores que, muitas vezes, não conseguem cumprir todas as atribuições exigidas pelo cargo (NEVES, 2011), (PIRES, 2017).

Como sugestão para a melhoria da formação, os tutores enfatizaram um aumento da carga horária do curso, passando de 80 h/aula para 100 h/aula, a ampliação dos conteúdos relacionados à prática da tutoria, associar a teoria à prática cotidiana dos tutores, conhecer os polos de apoio presencial, ampliar o tempo de duração dos encontros presenciais para que possam ter momentos de esclarecimento de dúvidas, elaborar uma política de acompanhamento dos tutores menos experientes.

Todas essas sugestões demonstram a importância da participação constante dos sujeitos envolvidos nos próprios processos formativos para o desenvolvimento profissional. Essa perspectiva vai ao encontro da nossa proposta de investigação, que visa elaborar uma formação com/para os tutores presenciais da instituição pesquisada de forma colaborativa, para que os sujeitos envolvidos sejam os responsáveis pela condução da própria formação, de acordo com as demandas específicas da sua atuação profissional.

Em outra pesquisa encontrada, Mourão *et al.* (2012) analisa as contribuições do curso de formação de tutores realizado pelo Centro de Educação a Distância (CEaD) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos anos de 2010 e 2011. O curso, intitulado “Formação de Tutores para atuar na Educação a Distância”, contemplou tutores presenciais a distância e coordenadores de tutoria, e contou com uma carga horária de 60 horas, tendo 2 encontros presenciais.

A ação formativa foi dividida em quatro etapas, sendo os principais conteúdos:

- I) Fundamentos, planejamento e gestão da EaD;
- II) Aspectos teóricos e práticos da tutoria;
- III) Atuação do professor autor/formador no acompanhamento do tutor (MOURÃO *et. al.*, 2014, p. 4).

Foram avaliados os processos formativos, por meio de questionário disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – *moodle*, e os resultados demonstraram uma satisfação dos participantes em relação à contribuição da ação formativa para a melhoria da prática da tutoria, em especial, nos aspectos relacionados aos recursos disponibilizados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Mendes, Laranja e Araújo (2014) trazem a experiência de formação continuada de tutoria do curso Formação em Docência do Ensino Superior, da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em um ambiente virtual denominado “Sala de Tutores”, criado em 2012, como uma estratégia de auxílio permanente à equipe de tutoria.

A Sala de Tutores foi pensada e elaborada com o intuito de favorecer a interatividade e a produtividade da equipe de forma ampliada, além de centralizar e facilitar a comunicação, proporcionando também melhor proveito da tecnologia disponível para os cursos (MENDES, LARANJA e ARAÚJO, 2014, p. 87).

Segundo a percepção da maioria dos tutores (80%) que participaram da Sala de Tutores, a experiência foi muito relevante e motivadora para o desenvolvimento didático-pedagógico do trabalho de tutoria. Observa-se nessa experiência a importância da criação de espaços de formação contínuos e reflexivos, onde os profissionais, no caso, os tutores, possam trocar experiências, tirar dúvidas quanto aos desafios da atuação profissional, fortalecendo, assim, o trabalho em equipe e a identidade profissional desses atores da Educação a Distância.

A coordenação de tutoria dos cursos técnicos da Universidade Estadual do Maranhão desenvolveu, no ano de 2013, uma formação continuada para tutores presenciais e a distância. Por meio de dispositivos avaliativos, a coordenação de tutoria analisou os desafios da prática da tutoria e, a partir disso, propôs estratégias para o desenvolvimento de formações contínuas adequadas às demandas dos tutores (MUNIZ e PEREIRA, 2014).

O principal instrumento utilizado pela coordenação de tutoria para diagnosticar as dificuldades dos tutores foi o “formulário de acompanhamento do acesso dos tutores no AVA” que tem por principal objetivo acompanhar o desempenho dos tutores no ambiente virtual de aprendizagem, como o nível de interação e o tempo de resposta às dúvidas dos cursistas (MUNIZ e PEREIRA, 2014, p. 1525). A partir do diagnóstico obtido por meio da análise dos resultados desse instrumento avaliativo, a coordenação de tutoria propôs uma formação continuada para os tutores, em dois momentos, com duração total de 32 horas. Na primeira etapa, tutores presenciais e

tutores virtuais se reuniram para trocas de experiências, no segundo momento, os tutores se reuniram separadamente.

As estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências para a atuação na tutoria foram “dinâmicas, oficinas, grupos de trabalho e palestras”. Os principais conteúdos destacados na formação foram:

- I) o papel do tutor presencial e a distância;
- II) orientações sobre o processo de avaliação presencial nos polos;
- III) avaliação no ambiente virtual;
- IV) planejamento das atividades. (MUNIZ e PEREIRA, 2014, p. 1526).

Muniz e Pereira (2014) ressaltam que os conteúdos foram organizados de modo que as reflexões fossem além dos aspectos burocráticos da prática da tutoria. Outro ponto relevante destacado foi a organização das oficinas que, segundo os autores, pela sua natureza prática, contribuíram para a elucidação de temáticas importantes na prática pedagógica dos tutores na Educação a Distância, como o “fórum como ferramenta de avaliação” e “planejando e refletindo sobre as ações de tutoria presencial” (MUNIZ e PEREIRA, 2014, p. 1526).

A primeira oficina, “fórum como ferramenta de avaliação”, esteve voltada para o trabalho do tutor virtual, e tratou os “critérios de avaliação de fóruns, os vários perfis de alunos e suas postagens, as intervenções qualitativas na devolutiva aos alunos e as discussões sobre abertura e fechamento de fóruns”. Já a segunda oficina, “planejando e refletindo sobre as ações de tutoria presencial”, contribuiu para a formação dos tutores presenciais, destacando estratégias de planejamento para atrair os cursistas ao polo de apoio presencial (MUNIZ e PEREIRA, 2014, p. 1526). Os autores destacaram, também, que os tutores tiveram formação específica sobre os conteúdos das disciplinas, sendo elencados aspectos relacionados à “apresentação da ementa da disciplina, objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e as atividades avaliativas” (MUNIZ e PEREIRA, 2014, p. 1529).

A avaliação da formação realizada pela coordenação da tutoria apontou que as demandas formativas da maioria dos tutores que participaram das atividades foram atendidas de forma satisfatória. Entretanto, os autores ressaltam que a alta rotatividade dos tutores dificulta a formação permanente dos profissionais, por isso a coordenação criou a “Sala de formação continuada”, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde os tutores e demais profissionais compartilham experiências diariamente, sendo um instrumento fundamental para a continuidade dos processos formativos dos profissionais envolvidos. Sobre os objetivos da criação da Sala de formação continuada, Muniz e Pereira (2014) destacam que:

Esse espaço foi criado na perspectiva de fomentar diálogos e reflexões, discussões, e, especialmente, para as intervenções necessárias (...) a Sala possui diversas ferramentas: mural de informações, espaço para tirar dúvidas, relato de experiências, leituras complementares, diário de bordo (voltado para a prática profissional). São disponibilizados também os materiais referentes às capacitações das disciplinas: *slides*, áudios, vídeos e outros recursos que tratam da atuação do tutor e de aspectos relevantes da Educação a Distância de maneira geral” (MUNIZ e PEREIRA, 2014, p. 1530).

Percebemos a criação desses espaços reflexivos como importantes iniciativas para a melhoria da qualidade da formação docente, uma vez que os profissionais da Educação a Distância carecem de formação adequada para atuarem nesse novo contexto educacional mediado pelas tecnologias.

França (2015) analisa três experiências de formação continuada de tutores: Licenciatura em Pedagogia, da Faced/UFJF, o Programa de Formação de professores-tutores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), e o modelo de Educação a Distância do Instituto Colombiano para el Fomento de La Educación Superior (ICFES).

França (2015) conclui que todas as três propostas abarcaram a importância de uma formação ampla, em que o tutor não seja apenas um esclarecedor de dúvidas, mas, sim, um formador que auxilie na construção coletiva do conhecimento por meio de uma mediação pedagógica eficiente. No Quadro 13 abaixo, apresentamos os principais conteúdos propostos nos cursos de formação de tutores analisados por França (2015):

Quadro 13 – Conteúdos do Curso de Formação para Tutores (UFJF) (SEED/PR) (ICFES)

INSTITUIÇÃO	CONTEÚDOS DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA TUTORES
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Aspectos pedagógicos; instrumentalização tecnológica; letramento digital; discussão sobre ações de tutoria na Educação <i>on-line</i> ; oficinas para capacitação nos recursos da Web 2.0 (oficinas realizadas pelos próprios tutores aos seus pares).
Programa de Formação de professores-tutores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)	História e concepções da Educação a Distância; diferentes mídias utilizadas em cursos de Educação a Distância; interação e comunicação na EaD; atribuições e funções da tutoria; identidade do professor-tutor; fundamentos, instrumentos e concepções avaliativas a serem utilizadas no processo de avaliação pelo professor-tutor.
Instituto Colombiano para el Fomento de La Educación Superior (ICFES)	Fundamentos filosóficos; fundamentos psicológicos; fundamentos das tecnologias da informação e comunicação; fundamentos da aprendizagem colaborativa e o acesso global ao conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em França (2015).

Destacamos o Instituto Colombiano para *El Fomento de La Educación Superior* (ICFES), que compreende a prática da tutoria como uma dimensão da docência, trazendo em seu bojo concepções diversas que demonstram uma preocupação em abarcar todas as dimensões da prática docente.

Gonçalves (2015) relata a experiência de uma formação continuada para tutores presenciais, realizada pela Universidade Aberta, a partir do ano de 2013, na cidade de Florianópolis. A proposta surge como resposta às demandas formativas dos tutores que sinalizaram lacunas teóricas acerca da prática pedagógica na Educação a Distância.

O ciclo de formação continuada, como foi denominado, foi organizado com uma carga horária de 10 horas, sendo oito encontros presenciais e dois a distância. A dinâmica consistiu em exibição de vídeos, leitura de textos e debates com os tutores acerca dos desafios profissionais no polo de apoio presencial, tendo como principais temas o percurso histórico e a legislação vigente da Educação a Distância, e as atribuições do tutor nos polos de apoio presencial.

A ação formativa se estruturou na concepção de formação continuada crítica e reflexiva, de forma que os profissionais puderam construir saberes sobre a sua prática de modo mais condizente com a realidade do cotidiano de atuação dos tutores presenciais. Os envolvidos na formação avaliaram positivamente a ação, pois puderam ter momentos reflexivos sobre a prática pedagógica da tutoria presencial, como seus papéis e funções, e estratégias para minimizar a evasão dos cursistas.

Gonçalves (2015) sugere a continuidade das ações formativas por meio da constituição de fóruns de discussão com novas temáticas, como remuneração e a profissionalização da tutoria presencial, que foram apontadas pelos tutores presenciais.

No âmbito privado, analisamos o trabalho de Siqueira e Terçariol (2016), que apresentam a proposta de formação continuada de tutores de uma instituição privada localizada no interior do estado de São Paulo. O trabalho analisou a implementação de um curso para os docentes que iriam atuar na mediação pedagógica de cursos e/ou disciplinas ofertadas na modalidade a distância e/ou semipresencial, na instituição pesquisada pelas autoras. A formação teve por objetivo auxiliar os professores no desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias nos processos de mediação pedagógica, em uma perspectiva mais abrangente do que o uso instrumental e técnico do ambiente de aprendizagem disponibilizado para os docentes.

O curso de aperfeiçoamento, denominado “Oficina de Formação de Tutores na Prática”, teve duração de 180 horas e foi elaborado por meio dos seguintes instrumentos (Quadro 14):

Quadro 14 – Curso de Aperfeiçoamento “Oficina de Formação de Tutores da Prática”

INSTRUMENTOS	
MATRIZ DE CONTEÚDO	Apresenta a especificação dos conteúdos do curso a serem desenvolvidos, incluindo as definições relacionadas a cada uma das unidades de aprendizagem.
MATRIZ DE DESIGN INSTRUCIONAL	Apresenta o detalhamento ainda maior da organização do curso e das unidades de aprendizagem e corresponde ao mapa de todo o curso, incluindo a descrição das atividades e uso de recursos e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
<i>WIREFRAME</i>	Instrumento utilizado para elaboração do roteiro para desenhar a estrutura básica do projeto em formato gráfico, organização e definição dos recursos de mídias a serem utilizados.
<i>STORYBOARD</i>	Instrumento utilizado para a apresentação do desenho das páginas de conteúdo, tela a tela, o <i>storyboard</i> .

Fonte: Siqueira e Terçariol (2016, p. 35).

Foram elaboradas duas versões do curso. A primeira foi ofertada aos docentes da instituição, na modalidade semipresencial, com alguns encontros presenciais no início de cada etapa, sendo o *MOODLE* o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado. A primeira versão do curso foi estruturada com os seguintes conteúdos (Quadro 15):

Quadro 15 – Conteúdos do Curso de Aperfeiçoamento

CONTEÚDO	OBJETIVOS
Educação <i>on-line</i>	Debater as diversas possibilidades de atuação dos professores na contemporaneidade e identificar as lacunas na aprendizagem.
Tutoria	Compreender as competências necessárias para a atuação do professor-tutor.
Prática da Tutoria	Refletir acerca da criação de um ambiente virtual para os tutores de cada área do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Siqueira e Terçariol (2016).

Na segunda versão, o curso foi reestruturado e ofertado completamente a distância para a comunidade externa. Intitulado “Tutoria em EaD”, o curso passou a ter conteúdos sobre a história, estrutura e funcionamento da EaD, além de conteúdos relacionados aos processos avaliativos em Educação a Distância.

De acordo com Siqueira e Terçariol (2016), a instituição pesquisada compreende que as ações formativas são necessárias durante todo o processo de atuação dos profissionais, pois promove atividades constantes para o corpo docente, como palestras sobre Educação a Distância, capacitações sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem, encontros com os professores envolvidos nos cursos, e organiza equipes de orientação para o esclarecimento de dúvidas.

Concluimos que a instituição entende que os processos formativos dos professores para a atuação na Educação a Distância precisam ser sistematizados com ações constantes, para que todas as particularidades que envolvem uma boa mediação pedagógica sejam refletidas.

Já Pires (2017), em pesquisa realizada com tutores, coordenadores de curso e professores de variadas universidades do Estado de Minas Gerais, constatou que a formação inicial dos tutores não atende as demandas para a atuação na Educação a Distância, sendo necessária uma formação contínua mais adequada às especificidades do trabalho de tutoria. De acordo com a autora:

Outro problema enfrentado na prática pela tutoria, mesmo que em menor frequência, foi a formação, seja deles próprios ou dos professores que atuam na EaD. Entendemos ser essa uma deficiência detectada pelos tutores devido às demandas da prática, já que são responsáveis, solitariamente, pelo processo de ensino dos alunos, tendo recebido apenas uma formação baseada em recursos tecnológicos (PIRES, 2017, p. 174).

A autora inquiriu vinte tutores sobre as lacunas na sua formação e eles apontaram como conteúdos indispensáveis em um curso de formação os fundamentos de Educação a Distância, as atribuições da tutoria e o ambiente virtual de aprendizagem.

Volpato (2017) analisou a formação continuada dos tutores presenciais que atuam nos cursos de graduação¹⁵, em especial nas licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O trabalho teve por objetivos: I) descrever os modelos pedagógicos dos cursos a distância da UFJF e o papel do Coordenador de Tutoria relativamente à formação de tutores no interior de cada curso; II) conhecer e analisar as demandas formativas dos tutores dos cursos a distância da UFJF, de acordo com os diferentes modelos pedagógicos dos cursos, e III) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que estivesse de acordo com essas demandas (VOLPATO, 2017, p. 7).

A autora verificou que o Centro de Educação a Distância (CEAD) da instituição promove as ações de formação inicial para os tutores a distância que irão atuar nos cursos da UFJF, porém, essa formação se limita apenas ao uso instrumental da plataforma MOODLE e das metodologias em Educação a Distância (VOLPATO, 2017).

Após a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas e questionários realizados com coordenadores e tutores, constatamos a necessidade de um plano de formação continuada para os tutores a distância, de acordo com as demandas de cada curso. Seguem, no Quadro 16 abaixo, as principais demandas verificadas na pesquisa de campo:

¹⁵ A autora analisou a formação continuada dos tutores a distância dos cursos de Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia (VOLPATO, 2017).

Quadro 16 – Demandas de Formação Continuada para Tutores

DEMANDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TUTORES
Inexistência de projetos de formação continuada para os tutores a distância e demais atores da EaD no interior dos cursos.
Ações de formação são pontuais e descontínuas.
Alta demanda burocrática aos gestores, ocasionando um envolvimento parcial nas questões pedagógicas do curso.
Pouco envolvimento dos Coordenadores de Tutoria junto aos tutores.
Indefinição de quem seria o responsável pela formação continuada dos tutores – o próprio curso ou o CEAD.
Envolvimento parcial dos tutores na construção da disciplina junto aos professores.
Formação e atuação na modalidade presencial, ocasionando certo desconhecimento das especificidades da EaD.

Fonte: Volpato (2015, p. 157).

Percebemos que na UFJF não há uma política de formação continuada para os tutores que atuam nos cursos a distância, sendo algumas ações realizadas pontuais e descontínuas. Outro ponto interessante a se destacar é a ausência dos coordenadores de tutoria nas questões relacionadas aos aspectos pedagógicos dos cursos, incluindo a elaboração de programas de formação continuada. De acordo com as observações de Volpato (2017), os coordenadores de tutoria ficam muito sobrecarregados com questões burocráticas e administrativas, não sobrando tempo para o planejamento de ações de formação continuada para os tutores.

Ainda sobre as demandas, alguns conteúdos foram destacados pelos sujeitos pesquisados como fundamentais para um bom desenvolvimento de formação continuada para a tutoria dos cursos da UFJF, são eles (Quadro 17):

Quadro 17 – Conteúdos Destacados Para Um Programa de Formação Continuada para Tutores Na UFJF

CONTEÚDOS DESTACADOS PARA UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TUTORES NA UFJF
a) Plataforma Moodle
b) Relacionamento interpessoal
c) Transposição didática dos conteúdos
d) Programas de linguagem/escrita de símbolos matemáticos (Latéx e Geogebra)
e) Conteúdo específico de determinadas disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Matemática
f) Técnicas de mediação <i>on-line</i>
g) Metodologia da EaD
h) Avaliação/ <i>feedback</i>
i) Gestão da EaD
j) Legislação da EaD
k) Organização curricular /PPP do curso

Fonte: Volpato, (2017, p. 158).

Diante desse levantamento, Volpato (2017) propôs um plano de ação educacional (PAE) que teve por objetivo lançar as diretrizes para a implementação dos programas de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação a Distância da UFJF. O plano de ação educacional (PAE)

foi elaborado a partir do modelo 5W2H¹⁶ e tem nove ações propositivas, conforme o Quadro 18 abaixo:

Quadro 18 – Ações Propositivas do Plano de Ação Educacional (PAE)

AÇÕES PROPOSITIVAS DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	
1.	Criação de um ambiente virtual de formação continuada
2.	Inclusão de outros atores da EaD nas ações de formação
3.	Integração entre os atores da EaD e a formação colaborativa
4.	Atualização e comunicação a respeito da EaD
5.	Reestruturação da função do Coordenador de Tutoria
6.	Divulgação da EaD para a comunidade acadêmica
7.	Conjugação da teoria e prática e demandas atuais da EaD na formação continuada
8.	Formação continuada a partir das demandas específicas de cada curso
9.	Divulgação de cursos e eventos da área de EaD

Fonte: Elaborado pela autora com base em Volpato (2017).

A proposta não tem o caráter de obrigatoriedade, é apenas uma diretriz para que a gestão dos cursos possa ter subsídios teóricos para a implementação de programas de formação continuada para os profissionais da EaD mais condizentes com as demandas de cada curso da UFJF.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) oferece um curso de formação de tutores com carga horária de 50 horas, sendo ofertado a interessados da universidade e da comunidade externa.

A formação pretende desenvolver nos tutores competências relacionadas à prática de tutoria, como fluência tecnológica e mediação pedagógica na EaD (UFV, 2018). O curso tem por principais objetivos:

- Dominar o funcionamento do ambiente educativo PVANet na prática da tutoria em disciplinas ou cursos a distância;
- Refletir sobre os limites e possibilidades da tutoria e suas formas de mediação pedagógica;
- Discutir sobre a influência do tutor no processo de aprendizagem do aluno de EAD;
- Formular estratégias para o redimensionamento de problemas inerentes à tutoria;
- Discutir sobre modelos de gestão e aprendizagem com o uso das TIC's, especialmente na tutoria;
- Conhecimento para a escolha das mídias e recursos mais apropriados ao público- alvo e aos objetivos do curso a ser desenvolvido na modalidade a distância (UFV, 2018).

Os conteúdos da formação foram selecionados conforme os itens abaixo:

- A tutoria na EaD
- Competências essenciais para a tutoria
- O papel do tutor no processo de avaliação
- Como o tutor pode atuar mediando a aprendizagem em grupo
- O apoio ao tutor (UFV, 2018).

¹⁶ O modelo 5W2H é um instrumento utilizado para organizar e estruturar ideias para a análise de soluções. As letras W e H referem-se às expressões: “What (O quê), When (Quando), Why (Por quê), Where (Onde) e Who (Como), How (Quem) e HowMuch (Quanto)” (VOLPATO, 2017, p. 162).

Sobre a metodologia utilizada, o curso de formação de tutores da UFV foi implementado na modalidade a distância com atividades síncronas e assíncronas no PVANet¹⁷, ambiente virtual de aprendizagem da Universidade de Viçosa.

No *site* da Universidade Federal de Viçosa (UFV), encontramos um recurso eletrônico, intitulado “Capacitação de tutores para EaD”, elaborado com o apoio da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFV. A maior parte dos conteúdos foi elaborada e adaptada com base no material do *Commonwealth of Learning* (COL) Tutoria na EaD: Um Manual para Tutores, uma instituição¹⁸ canadense que apoia governos e tem o intuito de promover o acesso à educação por meio de programas de Educação a Distância. O conteúdo do recurso eletrônico foi dividido em cinco capítulos:

- I) desafios e possibilidades para a tutoria,
- II) conhecimento e competências necessárias para o exercício da tutoria
- III) o tutor no processo de avaliação,
- IV) o papel do tutor no planejamento e acompanhamento da aprendizagem em grupo,
- V) o apoio aos tutores da EaD (GOMES e VILLANI, s.d).

Com exceção do último capítulo, os conteúdos abordam, de forma geral, os principais conhecimentos e competências que os tutores devem desenvolver para uma satisfatória mediação pedagógica. No último capítulo, “o apoio aos tutores da EaD”, as autoras sugerem a elaboração de um plano de formação para tutores, Quadro 19:

Quadro 19 – Sugestão de Elaboração de um Plano de Formação Para Tutoria

SUGESTÃO DE ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO PARA TUTORIA
Identificar no contexto as principais demandas formativas
Preparar uma explicação sobre a importância de cada item da sua lista, considerando as implicações para os tutores, para os estudantes e para a organização
Discutir a lista com os pares
Pensar nas opções disponíveis para responder às necessidades do tutor que poderão incluir manuais impressos, <i>workshops</i> , mentores, ou reuniões regulares com tutores
Confrontar cada necessidade do tutor na sua lista de prioridades com uma ou mais estratégias que possam ser aplicadas
Identificar qual o melhor momento para implementar a estratégia
Desenvolver um plano e um calendário para responder a essas necessidades do tutor
Incluir no seu plano algumas estratégias informais, tais como sistemas de trabalho de tutoria conjunta, em que dois tutores possam ajudar-se mutuamente, ou medidas para que um tutor menos experiente possa receber ajuda de um colega mais experiente
Avaliar os custos da implementação do plano, orçamentando cada estratégia, incluindo fatores como telecomunicações, transportes, abastecimentos e outros.

Fonte: Gomes e Villani (s/d, p. 36).

¹⁷ O PVANet é “o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) desenvolvido e utilizado pela UFV para apoiar as disciplinas de cursos regulares, nas modalidades presenciais ou a distância, bem como nos cursos de curta duração, na modalidade a distância” (UFV, 2019).

¹⁸ Para mais informações sobre a instituição acesse: <http://www.col.org>

Além das sugestões para a organização do plano de formação, as autoras sinalizaram a necessidade de elaboração de dois manuais, um institucional e outro específico do curso onde atuarão os tutores.

Segundo Gomes e Villani (s. d), o manual institucional é um importante documento de orientação para a tutoria, pois deverá conter as informações básicas necessárias para a compreensão da organização institucional. Já o manual do curso possibilitará ao tutor, caso ele não tenha participado da elaboração do curso, a compreensão da estrutura do plano de curso a ser ofertado.

Gomes e Villani (s/d) sugerem conteúdos para a organização do manual para tutores de cursos específicos:

- I) projeto pedagógico do curso;
- II) metas e objetivos do curso;
- III) metodologia do curso;
- IV) de que forma as atividades e as tarefas contribuem para atingir os objetivos;
- V) o horário em que o curso será oferecido;
- VI) alguns dados particulares que requerem especial atenção;
- VII) diretrizes sobre a avaliação;
- VIII) requisitos para notas específicas nos trabalhos (GOMES e VILLANI, s/d, p. 37).

Esse manual poderá auxiliar os tutores na compreensão do curso, melhorando, assim, o acompanhamento e os processos avaliativos de aprendizagem dos cursistas. As autoras também sugerem outras ações nos processos formativos dos tutores, como a colaboração de tutores mais experientes no apoio aos tutores mais novos e o incentivo a encontros de tutores, onde estes poderão trocar experiências profissionais e refletir de modo colaborativo sobre a prática pedagógica na Educação a Distância (GOMES e VILLANI, s/d.).

44 Cursos de formação da IES pesquisada

A IES investigada oferta semestralmente cursos de formação para todos os tutores presenciais. Os cursos são ao vivo e os encontros geralmente ocorrem em três dias antes do início das aulas. O curso tem por finalidade apresentar aos tutores presenciais a constituição do projeto pedagógico da instituição, a concepção de educação da universidade e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (SOUZA, 2010).

Essa formação expositiva contempla pouco os aspectos relacionados aos papéis e atribuições do tutor presencial, mas a temática é abordada, em outro momento da formação, nos cursos que são de curta duração, no formato de MOOCs, ofertados pela instituição por meio do endereço eletrônico do Grupo Kroton. Os cursos *on-line*, que podem ser realizados em outros espaços, são compostos por videoaulas, artigos e *slides* sobre a temática abordada e, ao final, há uma avaliação por meio da qual os tutores podem imprimir uma certificação de conclusão que é

exigida pela instituição dentro de um prazo preestabelecido. Os cursos *on-line* ofertados trabalham os seguintes temas e subtemas, conforme o Quadro 20 abaixo:

Quadro 20 – Cursos de Formação <i>On-Line</i> Ofertados Pela IES Pesquisada	
CURSO 1: MODALIDADE EaD E SUAS ESPECIFICIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da EaD - Evolução histórica e principais características da EaD - Modelos pedagógicos em EaD - Mediação de aprendizagem em EaD 	
CURSO 2: A TUTORIA E O PAPEL DO TUTOR	
<ul style="list-style-type: none"> - A tutoria: características e finalidades - Avaliação na modalidade a distância - Formação em educação inclusiva 	
CURSO 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA E TÉCNICA PARA A TUTORIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e linguagem na tutoria a distância - Relação tutor e professor - AVA: usabilidade de aplicação - Interatividade em EaD 	
CURSO 4: O TRABALHO DA TUTORIA E SUAS MÚLTIPLAS APRESENTAÇÕES	
<ul style="list-style-type: none"> - Políticas e legislação em EaD - Atribuições e competências do tutor de sala e do tutor a distância - A questão da correção dos trabalhos: aspectos teóricos e metodológicos 	
CURSO 5: OS ATORES EM EaD	
<ul style="list-style-type: none"> - Andragogia - Educação inclusiva na EaD - Questão da cultura e da regionalidade na EaD 	
CURSO 6: PRÁTICA PEDAGÓGICA E TÉCNICAS DE TUTORIA NA EaD	
<ul style="list-style-type: none"> - Gerenciamento do tempo – dicas de organização na rotina do tutor - Interação em ambientes digitais - Fatores motivacionais dos alunos frente aos processos de ensino-aprendizagem - Relacionamentos interpessoais 	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kroton (2018).

Os cursos *on-line*, ofertados pela instituição, contemplam os conteúdos necessários aos profissionais que irão atuar na Educação a Distância, conforme revisão da literatura acerca dos cursos de formação para tutores. Entretanto, compreendemos que o modelo de curso ofertado é pouco interativo e não proporciona aos tutores momentos reflexivos sobre a prática da tutoria e nem trocas de experiências com os pares. Esses modelos de formação contribuem pouco para a melhoria da mediação pedagógica dos tutores presenciais, uma vez que não atendem as demandas específicas da prática diária da tutoria, pois são sugeridos de forma verticalizada, com configurações massivas em que não há a colaboração dos profissionais envolvidos.

Sendo assim, entendemos que seja necessário criar um ambiente onde os próprios tutores possam conduzir seus processos formativos, tendo a oportunidade de trocar informações e experiências com seus pares, em encontros presenciais e virtuais, de modo a construir, colaborativamente, novas competências para a melhoria da mediação na Educação a Distância.

CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, delineamos o percurso metodológico desenvolvido no decorrer desta investigação com o intuito de alcançar os objetivos propostos. Analisamos, nesta pesquisa, o panorama da Educação a Distância na última década, e as atribuições e o papel do tutor presencial que atua nas licenciaturas, no processo de mediação pedagógica. A partir disso criamos e implementamos, de forma colaborativa, um espaço formativo continuado com/para os tutores presenciais investigados.

Na fase de coleta de dados, utilizamos um questionário, organizado com o intuito de traçar um perfil geral dos tutores presenciais, e entrevista semiestruturada para aprofundar os temas relacionados ao papel e à identidade dos tutores presenciais que atuam em cursos de licenciatura.

Para a realização desta pesquisa, foi entregue à instituição uma carta de anuência e, para cada tutor presencial participante, um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de acordo com os procedimentos sugeridos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (COEP) (ANEXO I).

Esses documentos garantiram aos pesquisadores e aos participantes a clareza dos procedimentos a serem desenvolvidos, com o intuito de não expor nenhum sujeito da investigação a danos e desconfortos durante a pesquisa.

5.1 Abordagem e tipologia da pesquisa

A abordagem metodológica mais adequada para esta proposta de investigação é a qualitativa que tem por fundamentos a observação aprofundada do pesquisador sobre o contexto e o local a ser investigado e, também, a interação entre o pesquisador e o objeto de análise (VIEIRA, 2010). A pesquisa qualitativa tem o ambiente como fonte direta para obtenção dos dados e o pesquisador é a figura central nesse processo (PRODANOV, 2013, p. 70).

As pesquisas qualitativas pretendem demonstrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Esse tipo de abordagem analisa os modos como os sujeitos dão significados as suas vidas, as suas relações interpessoais e ao contexto social em que eles vivenciam (CHIZZOTTI, 2008).

A abordagem de pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2008, p. 78), ou seja, os sujeitos conferem significações a suas ações e aos objetos que os circundam. Desse modo, não é possível, nas pesquisas qualitativas, tratar as questões com modelos de interpretações

preconcebidos para elaborar leis gerais.

Essa abordagem é composta pela formulação de uma questão geradora, ou seja, um problema que é detectado de modo indutivo à medida que o pesquisador se adentra no contexto da sua pesquisa, observando os sujeitos e as suas ações (CHIZZOTI, 2008). O pesquisador deve se abster de preconceitos e de análises precipitadas acerca dos fenômenos investigados.

Nessa perspectiva, esta proposta de investigação se caracteriza como qualitativa, pois analisou a prática pedagógica dos tutores presenciais de uma IES privada, com a finalidade de compreender os papéis e as atribuições desses profissionais e verificar as suas demandas formativas na mediação pedagógica na Educação a Distância.

Corroboramos as ideias de Chizzoti (2008), para quem o conhecimento é uma obra coletiva na qual os sujeitos da pesquisa podem “identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação” (CHIZZOTI, 2008, p. 83) e “o resultado final da pesquisa não é fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões que a transformam em uma obra coletiva” (CHIZZOTI, 2008, p. 83).

Nessa direção, os tutores presenciais conduziram a sua própria formação, a partir da autoidentificação das lacunas existentes em relação ao uso e apropriação das tecnologias digitais como mediadoras da prática pedagógica. Essa proposta investigativa de aprofundamento da mediação pedagógica dos tutores presenciais em cursos de EaD de uma instituição privada é caracterizada como exploratória.

A pesquisa exploratória objetiva ampliar o conhecimento do pesquisador acerca de determinado ambiente, fato ou fenômeno. Para esse tipo de pesquisa, o investigador pode utilizar diversos instrumentos, como entrevistas, questionários e observação, para ampliar as possibilidades de análise das inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente pesquisado (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Essa tipologia de pesquisa pretende aprofundar o campo de visão acerca de determinado problema. É uma tipologia de pesquisa bastante flexível quanto ao planejamento, escolha do instrumental de coleta de dados e análise dos resultados, o que permite uma visão mais ampliada sob diversas perspectivas. Geralmente, o delineamento da pesquisa exploratória consiste na pesquisa bibliográfica e nos estudos de caso (GIL, 1991).

5.2 O Estudo de caso

Em razão da natureza qualitativa da nossa proposta de investigação, que pretende compreender a mediação pedagógica dos tutores presenciais que estão inseridos em um contexto particular de EaD, uma instituição de Ensino Superior privada que oferece cursos de licenciaturas na modalidade semipresencial, utilizamos o estudo de caso como o método a ser desenvolvido ao longo desta pesquisa.

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa qualitativa e é utilizado quando se pretende estudar, com profundidade, algum fenômeno de alguma área do conhecimento como, por exemplo, grupos, indivíduos, instituições ou comunidades. Tem-se nas pesquisas exploratórias maior eficiência dos estudos de caso, pois a flexibilidade desse tipo de pesquisa permite o aprofundamento de questões muito complexas (GIL, 1991).

Os estudos de caso podem ampliar o espectro de visão do pesquisador, tanto nos casos únicos como nos casos múltiplos, em razão das possibilidades que esse método oferece para ordenar dados de forma sistematizada e crítica. Essa avaliação abrangente de um fato/fenômeno propicia o aprofundamento das questões analisadas e, por isso, respalda o pesquisador no que se refere a possíveis propostas de ações interventivas da realidade estudada (CHIZZOTI, 2008).

No Quadro 21 abaixo, destacamos as principais características de um estudo de caso:

Quadro 21 – Principais Características do Estudo de Caso

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CASO	
1	Sistema limitado e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos que nem sempre são claras e precisas;
2	É um caso sobre algo que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
3	É preciso preservar o caráter único, específico, diferente, complexo do caso;
4	A investigação decorre em ambiente natural;
5	O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base em PRODANOV (2013, p. 64).

O estudo de caso é aplicado quando o intuito do pesquisador é investigar fenômenos e/ou fatos contemporâneos de determinado contexto. O autor esclarece que, para a validação científica de um estudo de caso, é preciso que os pesquisadores se atentem para um minucioso planejamento da proposta de pesquisa, a fim de não incorrer em erros metodológicos que desqualificam e deslegitimam os trabalhos científicos em ciências humanas (YIN, 2010).

A eficácia dos estudos de caso depende das capacidades e habilidades do pesquisador em conduzir a pesquisa por meio de algumas práticas, como um “treinamento para um estudo de caso específico”, um “protocolo para a investigação” e “a condução de um estudo de caso piloto” (YIN,

2010, p. 62). Todas essas alternativas são apontadas por Yin (2010) para que o pesquisador se guie e não caia em armadilhas metodológicas que possam comprometer a confiabilidade de sua pesquisa científica.

Nesse sentido, para organizar o estudo de caso, utilizamos as proposições de Yin (2010), no que diz respeito ao “protocolo do estudo de caso”. Segundo o autor, o estudo de caso deve ser elaborado por meio de um protocolo que é composto por um conjunto de instrumentos e procedimentos metodológicos que ampliam a confiabilidade e legitimam o caráter científico dessa tipologia de pesquisa. O “protocolo é uma maneira especialmente eficaz de lidar com o problema de aumentar a confiabilidade dos estudos de caso” (YIN, 2010, p. 62).

Para alinhar a proposta de investigação, de acordo com as perspectivas de Yin (2010), organizamos nosso estudo de caso na seguinte sequência:

- a) Entrega do termo de consentimento para os tutores presenciais investigados que participaram da elaboração da formação continuada (ANEXO I);
- b) Elaboração e aplicação de questionários e entrevistas para diagnosticar os papéis, as atribuições e a prática docente dos tutores presenciais (APÊNDICE A e B);
- c) Elaboração de uma proposta básica de curso de formação continuada, tendo por base o diagnóstico obtido por meio da aplicação dos questionários e entrevistas;
- d) Construção coletiva da formação continuada, em um ambiente virtual;
- e) Implantação do curso com avaliação preliminar;
- f) Análise e avaliação de todo o processo de construção da formação continuada com base no referencial teórico construído.

No protocolo estabelecido, lançamos mão de vários instrumentos metodológicos para que “haja fidedignidade e validade dos achados por meio de triangulações de informações, de dados, de evidências e mesmo de teorias” (PRODANOV, 2013, p. 64).

Nesta proposta de investigação, fizemos a triangulação dos dados relacionados aos referenciais teóricos, ao diagnóstico realizado por meio de entrevistas e questionários, e das análises reflexivas referentes ao desenvolvimento das ações formativas em um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem. Com a perspectiva da triangulação de dados, garantimos a seriedade e o rigor necessários à consolidação de uma pesquisa científica.

5.3 Instrumentos metodológicos de coleta de dados

Para alcançar os objetivos deste estudo de caso, utilizamos como instrumentos metodológicos questionários¹⁹ e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos facilitam a compreensão do pesquisador acerca da percepção dos sujeitos da pesquisa e do fenômeno/fato a ser investigado. Nesse sentido, essa instrumentalização metodológica nos ajudou a compreender os papéis, as atribuições e as demandas formativas dos tutores presenciais que atuam em cursos de

licenciatura de uma IES privada.

Os questionários são compostos por uma sequência de questões, relacionadas a um problema, que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador (CHIZZOTI, 2013). O questionário é um instrumento que tem a vantagem de ser economicamente viável e ágil na sua aplicabilidade e, ainda, garante o anonimato dos participantes. Nele podem conter questões abertas, fechadas ou questões abertas e fechadas. Nesta proposta de investigação, os questionários com questões abertas e fechadas foram enviados aos tutores presenciais, juntamente a uma nota explicativa acerca dos objetivos da pesquisa, por meio de correio eletrônico (LAKATOS; MARCONI, 2003). O questionário teve por objetivo estabelecer o perfil dos tutores presenciais, bem como sua relação com a docência e seu contexto de formação.

Com o objetivo estabelecer o perfil dos tutores presenciais, bem como sua relação com a docência e seu contexto de formação, os questionários foram compostos por uma série de perguntas que abarcam as questões relacionadas ao perfil, aos papéis, às atribuições e à formação dos tutores presenciais, sujeitos da nossa proposta de investigação. A análise via questionário contribuiu para uma visão generalizada do perfil dos tutores atuantes, bem como suas necessidades de formação no que concerne à mediação pedagógica em EaD.

Para ampliar a instrumentalização da coleta de dados, utilizamos a entrevista que é uma técnica bastante utilizada para investigação de campo, pois, através da habilidade do entrevistador, permite reconhecer o ponto de vista do entrevistado sobre fatos ou manifestações (GONÇALVES, 2005). A entrevista é uma técnica de conversação ou comunicação entre duas pessoas que tem por objetivo a obtenção de informações e o esclarecimento de questões. O roteiro das entrevistas é organizado previamente, de modo sistematizado, pelo entrevistador e pode ser classificada em informal, que é realizada de forma livre para adquirir algum dado, a focalizada, que possui um tema específico, a parcialmente/semiestruturada, que é organizada de acordo com os interesses investigativos do pesquisador, e a totalmente estruturada, que é organizada com questões fixas (CHIZZOTI, 2013).

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, em razão de ser o instrumento mais utilizado em estudos de caso, pois permite ao pesquisador maior autonomia para explorar pontos não previstos que surgem no decorrer da entrevista, entretanto, é preciso que o entrevistador organize um roteiro com perguntas prévias para orientar o percurso da entrevista (GIL, 1991).

A entrevista semiestruturada é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade. A obtenção de informações, por meio de

¹⁹ As questões dos questionários e das entrevistas foram elaboradas a partir dos trabalhos de Souza (2010), Soares (2012) e Ribeiro (2016).

entrevistas, “requer mais treinamento e habilidades do investigador para manter o foco, reconhecendo pontos significativos e evitando elementos tendenciosos.” (GRESSLER, 2007, p. 165). Nesse sentido, o pesquisador precisa estar habilitado para a aplicação das entrevistas para não induzir as respostas dos entrevistados, garantindo, assim, a confiabilidade dos resultados da pesquisa (GRESSLER, 2007, p. 165).

A opção pelas entrevistas semiestruturadas se deu por sua característica de permitir que o pesquisador tenha um roteiro de questões prévias para orientar seu diálogo com o entrevistado, sem, contudo, impedir a inclusão de questões que sejam pertinentes ao estudo. As entrevistas semiestruturadas foram compostas por perguntas que visaram obter elementos que configurem os seguintes aspectos: um panorama da formação desse tutor presencial; sua experiência profissional e concepção de Educação a Distância; a dimensão da sua atuação pedagógica nos cursos de licenciatura, e o papel e a identidade profissional do tutor presencial.

As entrevistas foram realizadas no mês de março, do ano de 2019, com quatro tutoras presenciais que atuam nos cursos de Pedagogia e licenciatura em Artes Visuais e Matemática.

As perguntas estiveram relacionadas a quatro categorias de análise elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa:

- I) Fatores motivacionais e experiência no magistério.
- II) Contribuições da formação inicial e continuada na prática da tutoria. Especificidades da formação do tutor que atua na licenciatura.
- III) O papel e a identidade profissional do tutor presencial.
- IV) Possibilidades de um modelo mais reflexivo de formação continuada.

5.4 Campo de estudo

A Instituição de Ensino Superior (IES)²⁰ pesquisada foi criada em 17 de fevereiro de 1972 por um grupo de empresários paranaenses que, inicialmente, fundaram um Centro de Estudos que ofertava um curso de Educação Física, reconhecido em 1976. Já em meados de 1980, o centro de estudos passou a ofertar cursos de Educação Artística, Desenho Industrial, Fonoaudiologia, Dança e Tecnologia em Processamento de Dados (SOUZA, 2010).

Na década de 90, as faculdades foram unificadas e aprovadas pelo Conselho Federal de Educação com o nome inicial de FEFI (Faculdades de Educação e Formação Integradas do Norte do Paraná) que, em seguida, se transformou em Universidade (SOUZA, 2010).

²⁰ Nesta dissertação, denominamos IES a instituição de Ensino Superior pesquisada.

Em 2003, a IES implantou cursos na modalidade a distância e passou a ter maior lucratividade, chegando a faturar, no ano de 2011, 416 milhões de reais, e passando de um quadro de 1800 estudantes, em 2003, para 145 600 alunos matriculados (OSCAR, 2012). Este dado está relacionado com a transação da venda da IES, por 1,3 bilhão de reais, pelo GRUPO KROTON EDUCACIONAL,²¹ tornando-se a maior empresa brasileira no setor de Educação a Distância (BARTH, 2014).

A IES pesquisada oferta cursos²² presenciais no estado do Paraná e cursos na modalidade a distância para todo o território nacional. São quarenta e um cursos, sendo nove na área educacional, treze cursos de bacharelado, dezenove superiores de tecnologia, e conta com o apoio de 580 polos presenciais localizados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (SITE IES, 2019).

O sistema de Educação a Distância da IES, credenciada²³ pelo Ministério da Educação em 2006, dispõe de duas metodologias de educação: a semipresencial (telepresencial) e a 100% a distância. A IES implementou um modelo educacional, denominado Ensino Presencial Conectado, que tem por objetivo minimizar as distâncias entre professores e estudantes por meio da transmissão ao vivo, via satélite, para todos os polos do país.

Esse formato de transmissão ao vivo, denominado teleaula, é um modelo de EaD semipresencial em que os estudantes se reúnem uma ou duas vezes por semana para assistir às aulas, que são transmitidas, ao vivo, para todos os polos de apoio. Os cursistas assistem à aula expositiva com o tutor presencial, que é o profissional responsável por interagir ao vivo com o professor conteudista, por meio de um *chat*, onde é possível compartilhar as dúvidas dos cursistas (MORAN, 2009).

Após a aula, geralmente, os alunos se organizam em grupos, com o apoio do tutor presencial, para realizar atividades de aprofundamento, relacionadas à aula expositiva, previamente disponibilizadas pelos professores responsáveis pela disciplina (MORAN, 2009).

A EaD semipresencial apoiada em teleaulas é o objeto de estudo desta pesquisa, pois é nesse modelo que atua o tutor presencial da IES pesquisada. O estudo de caso foi realizado em um polo de apoio da IES, localizado na região metropolitana da cidade Belo Horizonte/MG.

²¹ O Grupo Kroton Educacional teve sua origem na cidade de Belo Horizonte, no ano de 1966, com o objetivo de oferecer cursos preparatórios para o ingresso no Ensino Superior. A partir dos anos 2001, passou a atuar no Ensino Superior brasileiro (BARTH, 2014).

²² Os atos autorizativos de cursos e da instituição, bem como os resultados das últimas avaliações *in loco* realizadas pelo INEP/MEC, e os resultados dos indicadores de qualidade da IES/Cursos (IGC/CPC/ENADE) estão disponíveis para consulta pública no seguinte endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/> (IES, 2018).

²³ Sobre o credenciamento, ver as “portarias 555/06 (quinhentos e cinquenta e cinco barra zero seis) e 556/06 (quinhentos e cinquenta e seis barra zero seis), publicadas no Diário Oficial da União de 20 de fevereiro de 2006” (SOUZA, 2010, p. 73).

O *campus* foi fundado em 2005 e conta com 42 tutores que atuam em 38 cursos, nas áreas de Gestão, Tecnologia e Educação. Nas licenciaturas, o polo oferece os cursos de Artes Visuais, Educação Física, História, Letras, Geografia, Matemática, Química, Ciências Biológicas e Pedagogia, curso de maior demanda do polo. O polo de apoio investigado conta com 28 telessalas (Figura 3) que possuem 1 computador, de uso do tutor presencial, e um projetor onde são exibidas as teleaulas, 1 biblioteca (Figura 4), 1 laboratório de informática (Figura 5), 3 salas de apoio da coordenação e mais um ambiente externo para uso comum dos estudantes e funcionários (Figura 6).

Figura 3 – Telessala do polo de Apoio Presencial



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 4 – Biblioteca



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 5 – Laboratório de Informática



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 6 – Área de Convívio Social



Fonte: Fotografia da autora (2019).

A infraestrutura do polo está em consonância com as recomendações do Ministério da Educação, que prevê que “os polos de Educação a Distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso” (BRASIL, 2017, p. 3). De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, os polos de apoio presencial:

Devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso à Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais, cujas características estão descritas a seguir (BRASIL, 2017, p. 26).

Compreendemos que a infraestrutura do polo pesquisado propicia aos cursistas condições

adequadas para realizar as atividades acadêmicas, pois conta com telessalas equipadas, laboratório de informática, biblioteca física e apoio da tutoria presencial.

A maioria dos cursos é ofertada na modalidade semipresencial, na qual os estudantes devem assistir às aulas ao vivo, via satélite, uma vez por semana. As aulas acontecem de segunda a sábado, com exibição das teleaulas, durante a semana, das 19 h:05 às 20 h:25 e, após um intervalo, em um segundo momento, os tutores retornam às telessalas e se reúnem com os cursistas para a realização da aula, atividade que acontece das 20 h:50 às 22 h:05. Aos sábados, as aulas são organizadas no período da manhã. É nesse contexto que se inserem os sujeitos desta pesquisa, pois é obrigatória a presença do tutor durante a exibição da teleaula. O tutor presencial acompanha os cursistas durante a aula expositiva e, em seguida, os auxilia na realização da aula atividade, embora também exerça outras funções, conforme as atribuições institucionais indicadas no Quadro 22 abaixo:

Quadro 22– Atribuições do Profissional de Tutoria Presencial

1	Auxiliar os estudantes no polo de apoio presencial;
2	Participar de capacitação técnica e pedagógica, presencial e a distância, proporcionada pela Universidade;
3	Estudar previamente o material didático relacionado às respectivas disciplinas;
4	Verificar previamente as aulas e se os devidos equipamentos estão operantes, de forma a garantir a transmissão das aulas e a interação com qualidade;
5	Recepcionar os estudantes nas aulas e em outras atividades presenciais previstas nos planos de ensino ou roteiro de atividades;
6	Participar de todas as aulas dos cursos, auxiliando os estudantes no desenvolvimento das atividades de estudo, antes, durante e depois da transmissão;
7	Auxiliar na realização das aulas, palestras, aulas práticas e demais atividades, tanto presenciais como a distância, entre os professores, tutores a distância e estudantes;
8	Auxiliar na aplicação das avaliações presenciais, mediante orientação do professor, cuidando para que a conduta dos alunos durante a execução das provas seja condizente com o regime da Universidade;
9	Realizar o lançamento da frequência dos alunos em aulas;
10	Acessar periodicamente as comunicações por e-mail e outras formas de comunicação, atendendo as solicitações encaminhadas e tomando as providências cabíveis;
11	Auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas pelos professores, com vistas a participação em momentos presenciais e de autoestudo;
12	Supervisionar o cumprimento e a execução de atividades complementares, estágios e os trabalhos de conclusão de curso realizados pelos estudantes, com vistas a avaliação pelos professores;
13	Cumprir e fazer cumprir o calendário acadêmico;
14	Auxiliar durante a aula para que os questionamentos dos alunos sejam enviados ao professor e ao tutor a distância, que elaborará respostas imediatas ou em momentos posteriores;
15	Acompanhar o processo de colação de grau das suas respectivas turmas;
16	Cumprir outras funções que lhe forem delegadas pelas instâncias superiores da instituição.

Fonte: IES (2018).

O documento institucional, que estabelece as atribuições da tutoria presencial, também destaca que o tutor não exerce a função docente, porém, participa ativamente da prática pedagógica, incentivando os cursistas nos seus processos de aprendizagem (IES, 2018).

Para compreender as atribuições da tutoria presencial na IES pesquisada, nos próximos

tópicos analisamos os dados coletados que tratam do perfil geral, da mediação pedagógica e dos aspectos relacionados à formação dos tutores presenciais.

Na primeira etapa da pesquisa, por meio de um questionário diagnóstico *on-line*, enviado em dezembro de 2018, buscamos compreender o perfil geral dos tutores presenciais da instituição pesquisada, bem como sua relação com a docência e o seu contexto de formação. Utilizamos um questionário composto por 28 questões fechadas, divididas em quatro categorias, abrangendo, respectivamente, os dados gerais do tutor, a formação acadêmica, a mediação pedagógica e o uso das tecnologias digitais.

Com o intuito de organizar um panorama do perfil dos tutores presenciais que atuam nas diversas áreas do conhecimento, enviamos o questionário para 42 tutores presenciais que atuam na instituição pesquisada, no mês de dezembro de 2018, e obtivemos o retorno de 22 tutores, sendo sete pertencentes aos cursos de licenciatura, ou seja, tivemos uma amostra significativa de pouco mais da metade dos profissionais que atuam no *locus* da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa, convidamos os sete tutores presenciais que atuavam nos cursos de licenciatura. Quatro tutoras presenciais dos cursos de Pedagogia, Matemática e Artes Visuais foram entrevistadas e se dispuseram a participar, de forma colaborativa, da elaboração e do desenvolvimento de um espaço formativo a ser realizado por meio de reflexões coletivas sobre a prática da tutoria presencial. A análise do desenvolvimento do espaço formativo da tutoria presencial foi a terceira e última etapa da pesquisa.

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, analisamos o discurso das quatro tutoras presenciais da instituição pesquisada que se dispuseram a responder a entrevista semiestruturada e a participar, de forma colaborativa, na elaboração e implementação de um ambiente formativo para tutores presenciais. Para análise dos resultados, fizemos a triangulação dos dados obtidos no questionário geral enviado para vinte e dois tutores presenciais, na entrevista semiestruturada, realizada com as quatro tutoras, e na análise das referências bibliográficas.

Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados em quatro grupos, tendo como base os objetivos da pesquisa, bem como a revisão da literatura. Essa organização objetivou a melhor sistematização dos dados sem que com isso deixássemos de evidenciar que os mesmos são correlacionados e que alguns temas se sobrepõem no decorrer da análise. Segue organização dos grupos propostos para análise:

- I) Fatores motivacionais e experiência no magistério.
- II) O papel e a identidade profissional do tutor presencial.
- III) Contribuições da formação inicial e continuada na prática da tutoria.
- IV) Possibilidades de criação de um modelo formativo colaborativo e mais reflexivo.

Para a manutenção do sigilo da identidade das tutoras entrevistadas, usaremos o código TP (Tutora Presencial) com números para identificar as respostas individuais (TP1, TP2, TP3 e TP4).

6.1 Fatores motivacionais e experiência no magistério

As tutoras presenciais foram indagadas acerca dos fatores motivacionais que as levaram a atuar na tutoria presencial, e todas disseram que o principal fator motivacional para o ingresso na instituição foi o aprimoramento das habilidades profissionais. Observamos, também, nos dados do questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, que a maioria dos tutores presenciais da instituição (40,9%) afirma que a qualificação profissional foi o principal fator motivacional para atuarem como tutores, conforme podemos observar no Gráfico 6 abaixo:

Gráfico 6 – Fator Motivacional para Ingresso na Tutoria Presencial



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Embora o principal fator de motivação para atuarem como tutoras fosse o desejo de qualificação profissional, observamos nas falas das tutoras entrevistadas uma incompreensão inicial acerca das atribuições do trabalho de tutoria. Podemos observar, nos trechos abaixo, que as tutoras presenciais não tinham uma concepção definida acerca do papel da tutoria e como essa nova função poderia contribuir para a melhoria da prática profissional.

A motivação foi trabalhar com um pseudo-curso superior [...] (é superior ou não é superior?) “Então, quando eu iniciei como tutora presencial na verdade não sabia, o **que era, o que esperar... realmente aquele papel dentro de uma sala era uma sala de aula ... eu era vista como professor ou como figurante** que só intermediava o que acontecia dentro de uma televisão (TP1).

[...] aí comecei, peguei uma turma de pedagogia aí falei: nossa **o que vou fazer agora?** (TP3).

Os dados obtidos na pesquisa de Santos (2017) reforçam essa perspectiva, ao revelar que uma parcela significativa dos tutores não compreende a abrangência do seu papel e não estão preparados para atuar na EaD, pois, quando indagados, metade dos entrevistados disse que o papel da tutoria presencial consiste apenas em tirar dúvidas dos estudantes.

A necessidade de complementar a renda mensal familiar foi outro fator motivacional destacado em nossa investigação, (31,8%) dos participantes destacaram esse fator como justificativa de ingresso nessa função. A tutora TP4, quando inquirida se o trabalho da tutoria presencial seria para complementar a renda, contrapôs alegando que com essa perspectiva do trabalho na EaD o tutor pode não se dedicar à função, conforme trecho abaixo:

Eu não chamo isso aqui de bico não, é meu ganha-pão também, né? Não existe isso, eu já ouvi falar outros tutores falarem. [...] **Pra mim não existe bico, é um trabalho** mesmo porque senão você acaba fazendo ele de qualquer jeito (TP4).

Notamos na fala da tutora TP4 uma valorização da sua função, embora as pesquisas

apontem a precarização do trabalho docente, na Educação a Distância, como o principal fator de desmotivação dos profissionais, tanto nas instituições públicas, quanto nas instituições privadas (VIEIRA, 2018).

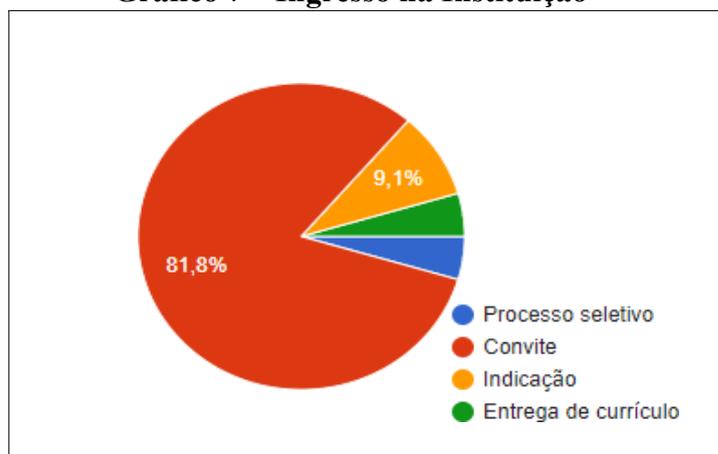
Sobre a melhoria das condições de trabalho dos tutores, Santos (2017) destaca que as atividades da tutoria presencial não podem ser consideradas apenas como uma possibilidade de obtenção de renda extra, mas, sim, como “cargo relevante, com direitos e deveres, que deverá ser preenchido por alguém competente a desenvolver as atribuições necessárias” (SANTOS, 2017, p. 85).

No sistema UAB, há uma precária política de remuneração por meio de bolsas que não sofre reajustes e, muitas vezes, são concedidas com muito atraso. Já nas instituições privadas, o trabalho de qualidade fica comprometido, em razão do número excessivo de alunos para cada profissional da tutoria (VIEIRA, 2018).

Compreendemos que a precarização do trabalho da tutoria e a ausência de um plano de carreira para esses profissionais, nos âmbitos público e privado, podem acarretar um desempenho insatisfatório dos tutores, uma vez que exercem outras atividades laborais, podendo, assim, comprometer a qualidade do trabalho prestado em razão da excessiva carga horária de trabalho.

Sobre as formas de ingresso na IES (Gráfico 7), duas tutoras disseram que receberam um convite da instituição. Esse dado é comprovado pela maioria dos tutores presenciais inquiridos no questionário, pois 81,8% disseram ter sido convidados pela IES pesquisada. Podemos inferir que a falta de processos seletivos mais transparentes pode acarretar contratações informais e precarizar ainda mais o trabalho dos tutores.

Gráfico 7 – Ingresso na Instituição



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As tutoras TP1 e TP3 destacaram que enviaram o currículo para a coordenação. Quanto aos critérios de seleção, a tutora TP1 acredita que a sua formação e seu tempo de experiência no

magistério contribuíram para o ingresso na instituição.

Eu enviei um currículo, na primeira etapa eu não fui selecionada porque parece que o coordenador não tinha me entendido [...], mas aí como eu tenho três pós e dois cursos superiores, o dono da empresa bateu o martelo e eu entrei”. [...] **a minha experiência em sala de aula no ensino fundamental e médio contribuiu para a contratação (TP1).**

De acordo com o documento disponibilizado pela coordenação da IES, intitulado “processo de seleção de tutores presenciais”, o ingresso na instituição se dá por meio de uma nova contratação ou de um acréscimo na carga horária de um profissional que já atua na universidade. Em ambos os casos, é verificada se a formação e a experiência profissional dos candidatos estão em consonância com o curso em que o tutor irá atuar (IES, 2018).

Sobre contratação de tutores, observamos que há diferenças entre os processos seletivos das IES privadas e das IES públicas. No sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), as instituições organizam editais públicos para seleção de tutores, por meio do preenchimento de um banco de dados no ambiente de trabalho²⁴ (ATUAB) da UAB,²⁵ e os candidatos precisam atender as cláusulas dispostas na Lei 11.273/2006 (CAPES, 2019).

Quanto à experiência profissional, três tutoras possuem mais de 10 anos de experiência no magistério, com exceção de uma tutora que, embora tenha menos experiência no magistério, atua há 10 anos como tutora presencial. Organizamos o Quadro 23 com as principais informações sobre a experiência profissional das tutoras entrevistadas:

Quadro 23 – Tempo de Experiência das Tutoras no Magistério e na Tutoria Presencial

	TEMPO NO MAGISTÉRIO (EDUCAÇÃO BÁSICA)	TEMPO NA TUTORIA PRESENCIAL
TP1	15 anos	06 anos
TP2	06 anos	10 anos
TP3	20 anos	10 anos
TP4	28 anos	06 anos

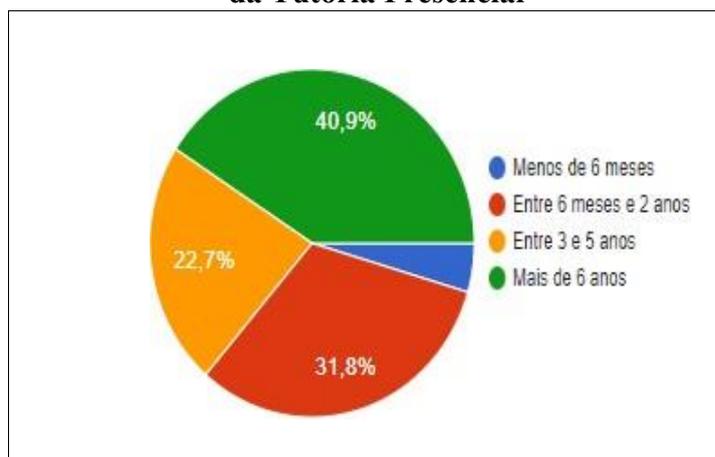
Fonte: Dados da entrevista (2019).

Observamos que o tempo de experiência na tutoria condiz com a resposta da maioria (40,9%) dos tutores presenciais, mesmo os que atuam em outras áreas do conhecimento, que foi de mais de 06 anos na Educação a Distância, como ilustra o Gráfico 8 a seguir:

²⁴ Para mais informações referentes à UAB ver <http://www.capes.gov.br/editais-ded/3527-atuab> (CAPES, 2019).

²⁵ Sobre o sistema de bolsas da UAB ver <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/24-11-2017-Portaria-183-de-Bolsas-UAB.pdf>

Gráfico 8 – Tempo de Experiência no Exercício da Tutoria Presencial



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Esse dado pode ser explicado pelo tempo de oferta de cursos na modalidade semipresencial na IES pesquisada, que ofertou o primeiro curso no ano de 2005 (IES, 2019).

6.2 O papel e a identidade profissional do tutor presencial

A identidade não é algo ‘dado’ ou que se possui, ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (GARCIA 2010 p. 12).

O tutor presencial que atua nos polos de apoio presencial é um importante profissional da Educação a Distância, auxiliando os estudantes no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. As pesquisas têm mostrado que os tutores presenciais exercem muitas funções que extrapolam o esclarecimento de dúvidas dos cursistas, funções relacionadas ao modelo de EaD e a questões burocráticas do polo de apoio (RIBEIRO, 2016); (SOARES, 2012); (SOUZA, 2010).

O tutor presencial em algumas situações exerce função docente, pois, entre outras ações, cria circunstâncias para a construção do conhecimento dos estudantes (VALENTE; MORAN, 2011). De acordo com os dados coletados, percebemos que os papéis dos tutores presenciais vão além das atribuições descritas nos documentos oficiais da instituição pesquisada.

Segundo o documento institucional “atribuições do profissional de tutoria presencial”, um dos papéis do tutor presencial é “participar de todas as aulas dos cursos, auxiliando os estudantes no desenvolvimento das atividades de estudos, antes, durante e depois da transmissão” (IES, 2018, s/p). O tutor presencial recebe os estudantes na sala em que será exibida a teleaula e os

orienta, após a aula expositiva, a realizar a aula atividade que é disponibilizada, com antecedência, no ambiente virtual de aprendizagem, pelo professor responsável pela disciplina.

Sobre a concepção dos tutores presenciais em relação ao papel que exercem na Educação a Distância, mediar, instigar, provocar e lançar desafios aos cursistas, e sanar dúvidas referentes aos conteúdos aparecem com maior frequência, de acordo com os dados obtidos no questionário. Embora essas duas concepções tenham sido mais destacadas, observamos maior ocorrência de respostas relacionadas ao papel do tutor como propositor de estratégias de organização de tempo de estudo e de autonomia, e promotor de espaços de construção coletiva do conhecimento pelos tutores presenciais das licenciaturas (Tabela 1):

Tabela 1 – Concepção do Papel da Tutoria Presencial¹

Nº DE RESPONDENTES	CONCEPÇÃO DO PAPEL DA TUTORIA PRESENCIAL
20	Mediar a aprendizagem, instigar, provocar e lançar desafios aos cursistas
19	Sanar as dúvidas dos estudantes em relação aos conteúdos ensinados
11	Propor estratégias de organização de tempo, de estudos e autonomia
14	Promover espaços de construção coletiva do conhecimento
1	Sugerir leituras complementares

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nos dados coletados nas entrevistas, as tutoras presenciais falaram sobre as suas percepções acerca do papel e das atribuições da tutoria presencial, as estratégias alternativas que criam para auxiliar os cursistas na construção do seu conhecimento e as dificuldades que sentiram no início da atuação como tutoras.

Sobre a orientação da tutoria presencial na realização das aulas atividades, as tutoras TP1 e TP3 disseram que essas aulas, muitas vezes, são pouco aprofundadas e que elas criam estratégias alternativas para ampliar os debates com os cursistas, conforme trechos abaixo:

Eu tento não utilizar só a aula atividade, toda semana é lançado um tema dentro da área de licenciatura. Semana passada trabalhamos *bullying*. E é em comum acordo com o grupo, o grupo decide o que vai ser trabalhado [...] é uma sugestão dos alunos [...] **nós trabalhamos com temas que estão acontecendo dentro da sala de aula e que a instituição não está trazendo para eles (alunos)** [...] então, essa semana nós trabalhamos a indisciplina, o *bullying* (TP1).

O segundo momento que é aula atividade que temos aqui, vem aquela atividade “mixa” [...] **eu sempre trago um texto de fora, uma reflexão de fora dentro do tema** [...] e acaba que fica melhor [...] **vamos fazer uma roda de conversa**, é melhor que a aula atividade (TP3).

¹ Na questão “concepção do papel da tutoria presencial” os respondentes tiveram mais de uma opção de resposta.

Isso demonstra, conforme Souza (2010, p. 57), que os tutores presenciais não participam “do processo e das atividades de concepção didático-pedagógica dos cursos, tais como o planejamento ou a preparação de material didático”, entretanto, elaboram outras atividades, de forma autônoma, para que os estudantes possam aprofundar os conhecimentos acerca do tema que está sendo tratado na etapa do curso.

Percebemos que há um empenho das tutoras presenciais em criar ambientes de aprendizagem para que os estudantes sejam estimulados a construir o seu próprio conhecimento (VALENTE, 2014), e que, muitas vezes, promovem ações que vão muito além das atribuições institucionalizadas, em conformidade com os trechos a seguir:

Eu já fugi tanto da função de tutor [...] até mesmo resolver conflito entre alunos fazendo trabalho [...] até mesmo gestão de conflitos pessoais [...] olha você não pode faltar mais não [...] temos um grupo do *WhatsApp* (TP3).

O que é função do tutor presencial? Tirar dúvidas. **A gente não só tira dúvidas, vai além disso.** A gente forma pessoas (TP1).

Fiz um grupo em cada sala para troca de figurinhas, trocar ideias [...] os alunos se ajudam no grupo e deu certo [...] elas se ajudam, uma cobra da outra [...] **eu incentivo, eu mando mensagem** (TP4).

De acordo com Souza (2010), é fundamental que os tutores presenciais busquem estratégias para incentivar os estudantes a interagirem entre si, minimizando, assim, o distanciamento e a solidão dos cursos a distância.

As tutoras também citaram que, no decorrer de sua experiência profissional, elas mudam a compreensão dos papéis que exercem na prática da tutoria presencial, percebendo que suas atribuições vão além de tirar as dúvidas dos estudantes durante a exibição da teleaula. Relatam que, no início da carreira na Educação Distância, não compreendiam os papéis da tutoria presencial, de acordo com a fala da tutora TP1:

Então, quando eu iniciei como tutora presencial na verdade não sabia, o que era, o que esperar (TP1).

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que as mudanças na prática docente só ocorrem quando o professor expande a consciência sobre a sua prática pedagógica e o espaço educativo em que atua. No caso das tutoras presenciais, as falas revelam que a identidade profissional da tutoria está em construção permanente, conforme Neves (2011) apresenta na sua pesquisa, e na medida em que se tornam mais experientes na prática da tutoria, novas identificações de papéis profissionais se revelam.

As tutoras também mencionaram as dificuldades apresentadas pelos estudantes que optam pelo modelo de Educação a Distância:

A faculdade a distância a gente tem todo tipo de pessoa, tem aquele aluno que sai da escola e está procurando algo mais fácil e que precisa trabalhar para conciliar o curso com o trabalho [...] a faculdade dá a oportunidade para aquele aluno que ficou muito tempo sem estudar [...] **entra achando que é uma coisa, e quando você entra naquele ambiente você vê o quanto é difícil** [...] então no primeiro semestre, primeiro período, muita gente sai, tem uma evasão muito grande de 4, 5, 6 alunos saindo (TP2).

O que eu fiz quando entrei, eu percebi muita dificuldade em 80% dos alunos que eu peguei [...] eu chegava mais cedo [...] **então nós vamos ter uma aula de como navegar na área de vocês** [...] passava tudo *pro* telão e chamava aluno por aluno (TP4).

No geral, os estudantes que ingressam nos cursos de EaD têm uma ideia equivocada de que estudar nessa modalidade de educação exige menor dedicação do que os estudos na modalidade presencial. Nesse sentido, as tutoras presenciais orientam os estudantes a organizar o seu tempo e a ter mais independência nos seus estudos.

As tutoras TP2, TP3 e TP4 destacam que há alunos que retomam os estudos acadêmicos depois de um período e apresentam dificuldades para se organizar nos estudos a distância, principalmente no que concerne à fluência digital, por isso é importante que os tutores presenciais tenham domínio tecnológico para auxiliarem os estudantes nessa organização.

Os alunos retornam aos estudos depois de 15 anos, 20 anos, tenho alunos da terceira idade [...] **o papel do tutor é resumidamente pegar na mão** (TP4).

E esses (estudantes) que estão voltando têm mais dificuldade [...] porque é de uma geração que não tinha computador, pessoas que ficaram 10, 15 anos sem estudar [...] **então não têm aquela facilidade com a internet** [...] *cê* vê isso nitidamente, não consegue [...] **aí cabe ao tutor tentar segurá-lo** [...] trazer a facilidade [...] carinho, afetividade, a gente vai fazer junto [...] tentar ensinar (TP2).

A maior dificuldade é a falta de conhecimento em informática [...] eu tive uma aluna, hoje ela tem 65 anos, no ano passado ela trabalhava comigo [...] eu a encontrava para ensinar informática (TP3).

Nesse sentido, entendemos a importância do desenvolvimento do domínio tecnológico nos processos formativos dos tutores presenciais, para que possam auxiliar os alunos em suas dificuldades durante os cursos.

Quando indagadas se os papéis e as atribuições da tutoria presencial são oriundos da função docente, obtivemos as seguintes considerações das respondentes:

Hoje eu acredito que exerce função docente até pela receptividade dos alunos, mas é uma figura muito solta, acho que nem o tutor sabe realmente qual é o papel dele (TP1).

É função dele, mas não tem abertura [...] ninguém diz que a função dele [...] alguém disse pra ele que a aula atividade tem que ser feita, só! [...] só aquelas perguntas (TP2).

Ali você é a professora [...] eles têm aquele contato com o professor (conteudista), mas eu já ouvi aluno falando: quando eu vejo você dando aula eu entendo mais do que o professor falando (TP3).

A tutora TP3 ainda destaca que a nomenclatura “tutor” contribui para a desvalorização do trabalho da tutoria presencial. A controvérsia sobre esse termo já foi mencionada por Mill (2018):

O termo tutor desvaloriza o profissional [...] a gente só não tem a mesma graduação que eles (professor conteudista) têm, mas **a gente faz a mesma coisa** (TP3).

Entretanto, a tutora TP2 considera que o tutor não exerce função docente, em razão da sua ausência no planejamento das disciplinas:

Mas o que é ser professor? [...] pra ser professor você tem que montar sua aula, pensar na didática [...] e como tutor **eu já tô com minha aula montada e a única coisa que vou fazer a mais é enriquecer** (TP2).

Nesse sentido, a tutora TP1 fala da importância da participação do tutor nos processos de planejamento dos cursos e das disciplinas:

Primeiramente, o tutor deveria ter acesso ao tutor virtual, saber o que ele quer o que ele espera do aluno. Essa pergunta não é feita [...] ela passa a aula dela (professora conteudista) e a aula atividade vem pronta (TP1).

No contexto da polidocência, são considerados docentes os profissionais que efetuam tarefas de ensino e aprendizagem e tomam decisões pedagógicas como os professores conteudistas, os professores formadores e os professores tutores (LAPA, MILL, 2018). Entretanto, em muitas instituições de ensino, as atividades desses profissionais não são intercambiáveis, e a não participação dos tutores presenciais no planejamento dos cursos/ disciplinas, na Educação a Distância, faz com essa função seja considerada inferior na carreira docente.

Outro ponto interessante acerca dos papéis da tutoria presencial foi o acompanhamento pedagógico diferenciado dos tutores da licenciatura. As tutoras disseram que o tutor das licenciaturas possui habilidades, em razão da formação, mais condizentes com as necessidades dos cursistas:

Eu tenho um caderno de plano [...] **eu fiz um planejamento, eu tenho um caderno onde eu anoto as atividades dos alunos** [...] são coisas de quem não é professor, ele não tem essa didática, ele vem trabalhar com a caneta no bolso [...] eu vejo tutor inteligente, sabe trabalhar na área dele [...] quando chega dentro de sala e ele se depara com 15, 20 alunos ele não consegue passar a informação (TP4).

A gente tem que ter um conhecimento [...] por mais que a aula já venha elaborada, **você tem que ter um conhecimento, uma didática** [...] tem que saber o que o professor está falando [...] tem que ter uma experiência (TP2).

A prática diferenciada dos tutores presenciais das licenciaturas se justifica em razão das especificidades da natureza pedagógica da atuação docente, que exige a clareza dos propósitos educativos e organização de métodos que facilitem a aprendizagem dos estudantes (PIMENTA;

ANASTASIOU, 2014).

Nesse sentido, outro ponto destacado pelas tutoras foi a afetividade como uma estratégia para diminuir a evasão e a solidão dos estudos na Educação a Distância:

Eu a incentivei a parar de fumar porque ela [...] faltava porque tinha problemas respiratórios [...] **a gente acaba levantando o alto-astral daquela pessoa** (TP3).

Mas eu já levei dezoito TCC para casa para ler [...] **temos que adquirir essa confiança no aluno** (TP4).

Para atuar na licenciatura é como você é como professor [...] **você acaba mais sendo um psicólogo do que professor** (TP2).

O tutor presencial incentiva os estudantes para que não desistam dos cursos, ele é o profissional que pode minimizar o sentimento de solidão e distanciamento que ocasiona a evasão dos cursistas. Souza (2010) compreende que o fortalecimento dos laços afetivos dos tutores presenciais com os estudantes se dá principalmente em razão do reconhecimento por parte dos alunos do papel docente exercido por esse profissional e por ele ser o único docente presente no polo.

Já em outros trechos, TP1 diz que a falta de autonomia dos tutores faz com que os estudantes se sintam inseguros com o papel da tutoria presencial:

Na verdade eu acho que nós somos podados, há uma limitação muito grande e o próprio aluno sente isso, e é por isso a evasão. **Ele não sabe qual é o papel daquela figura que está ao lado dele o tempo inteiro** (TP1).

Diante das falas das tutoras presenciais, pudemos tecer algumas considerações acerca dos papéis da tutoria presencial da instituição pesquisada.

Percebemos que a identidade profissional dos tutores presenciais é muito frágil e está em permanente construção, em razão do sentimento de estranhamento em relação à profissão que eles vivenciam quando ingressam na Educação a Distância. As tutoras presenciais relataram que, no início da carreira docente na EaD, elas não sabiam exatamente as atribuições do seu trabalho e nem mesmo se exerciam ou não função docente, entretanto, no decorrer da prática, vão percebendo que os seus papéis ultrapassam as orientações da coordenação e do documento de tutoria presencial da IES pesquisada.

Embora o documento institucional de atribuições da tutoria presencial priorize funções de cunho administrativo, as falas das tutoras demonstraram que as funções pedagógicas se sobrepõem às funções administrativas.

A respeito da mediação pedagógica, os tutores presenciais auxiliam os estudantes na superação das dificuldades dos estudos na modalidade a distância, tanto no momento presencial, em

sala de aula, quanto fora do polo de apoio, por meio de diversas estratégias que cada tutora elabora , para minimizar tais dificuldades, como vimos nos relatos apresentados.

6.3 Formação inicial e continuada dos tutores presenciais

No que concerne à formação inicial e continuada, as quatro tutoras possuem cursos de formação inicial e especialização relacionados à área em que atuam, conforme o Quadro 24 abaixo:

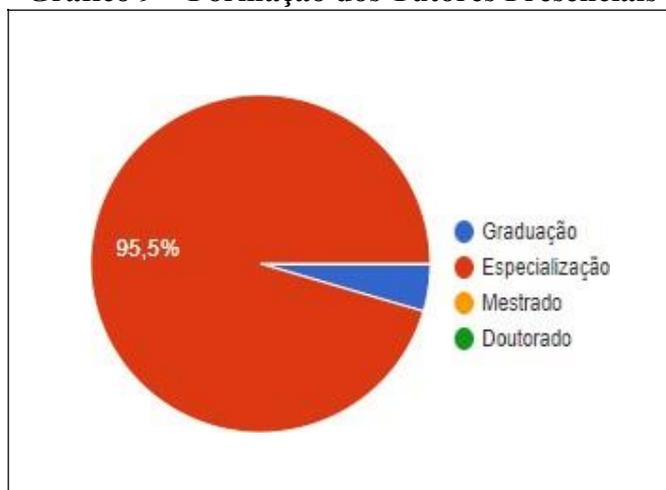
Quadro 24 – Tempo de Experiência das Tutoras no Magistério e na Tutoria Presencial

	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO NA TUTORIA PRESENCIAL
TP1	Matemática	Ensino da Matemática e Física e Pedagogia Empresarial	Matemática e Pedagogia
TP2	Recursos Humanos/ Artes Visuais	Gestão de Pessoas/Educação inclusiva	Gestão/Artes Visuais
TP3	Pedagogia	Gestão em processos educacionais, avaliação e novas tecnologias	Pedagogia
TP4	Educação Física/Letras/ Pedagogia	Gestão Escolar	Pedagogia

Fonte: Dados da entrevista (2019).

Na primeira etapa da pesquisa, quase todos os tutores (95,5%) das demais áreas do conhecimento que responderam o questionário disseram ter curso de especialização. Entretanto, quando indagados acerca da realização de cursos de formação continuada, apenas 73,3% dos tutores responderam positivamente. Isso nos mostra que alguns tutores presenciais não compreendem a definição do termo formação continuada (Gráfico 9):

Gráfico 9 – Formação dos Tutores Presenciais



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Esses dados corroboram o trabalho de Silva, Junior, Nascimento (2017), no qual constatarem o predomínio dos tutores presenciais que possuem o título de especialização, embora isso não garanta que estejam preparados para atuarem nessa modalidade de ensino.

A tutora TP2 nos diz que é um pré-requisito institucional que a formação inicial do tutor seja correspondente ao curso em que atua.

A instituição está exigindo que a **formação inicial do tutor seja correspondente ao curso que ele atua** [...] antes exigia só licenciatura para atuar na Pedagogia (TP2).

De acordo com a instituição, a formação inicial precisa ser correspondente ao curso em que o tutor irá atuar (IES, 2018). Embora esse critério seja relevante, é preciso considerar que só a formação inicial dos tutores não é o suficiente para suprir as demandas acadêmicas dos cursistas. Segundo Neves (2011), apenas os conhecimentos consolidados na formação inicial não suprem as demandas pedagógicas dos docentes, em razão da natureza intelectual das suas funções, sendo necessária uma formação permanente, tanto no ambiente de trabalho, quanto por iniciativa do profissional.

Souza (2010) salienta que ainda são escassos as ações e os programas de formação de tutoria por parte das instituições que oferecem cursos de EaD, afetando de forma negativa as condições de trabalho do tutor presencial, em especial, no que diz respeito ao entendimento das suas verdadeiras atribuições para garantia de um trabalho de qualidade.

Nesse sentido, a tutora TP2 aponta a necessidade de uma formação adequada do tutor presencial, para uma mediação mais condizente com as necessidades dos cursistas. No trecho abaixo, a tutora relata a sua percepção como estudante de um curso de licenciatura em Matemática, na modalidade semipresencial, apontando que a formação do tutor é imprescindível para um acompanhamento pedagógico de qualidade:

Tô fazendo uma segunda licenciatura em Matemática na modalidade semipresencial e **ai precisa do tutor que tenha conhecimento e didática** [...] vão ter momentos que vou precisar de alguém comigo (TP2).

Esses dados revelam a necessidade de uma reflexão acerca da formação e atuação dos tutores presenciais, pois o caráter generalista da prática da tutoria presencial pode dificultar sua mediação, em razão do excesso de disciplinas que ele precisará conhecer para auxiliar os cursistas. De acordo com Souza (2010), nenhum profissional é capaz de ministrar todos os componentes curriculares e, no caso da tutoria presencial, em alguma situação a mediação será pouco aprofundada.

Nessa direção, a tutora TP2 sugere que as formações continuadas para tutores presenciais sejam realizadas por área:

Seria muito mais bacana se fosse **separado por área** [...] eu já até sugeri isso, tem tutores que falam mais, mais sociáveis, que têm um acolhimento melhor pegar as turmas iniciais (TP2).

A tutora TP2 aponta que é preciso uma política de formação mais voltada para o perfil de cada profissional, e sugere também que os temas das formações deveriam ser definidos de acordo com as demandas trazidas pelos tutores:

Depois do treinamento inicial é preciso uma continuação [...] **a gestão precisa identificar a dificuldade do profissional para propor formações específicas** [...] o treinamento não é único, é preciso especificar... as vezes eu *tô* com problema de motivação na minha tutoria ... aí vou dar um treinamento de como funciona o sistema? (TP2).

A percepção da tutora corrobora a nossa perspectiva de que os programas de formação continuada para os profissionais da educação devem ser refletidos e elaborados de forma horizontal e colaborativa, com a participação de todos os interessados, para que suas demandas reais de desenvolvimento profissional sejam supridas.

Sobre as contribuições da formação inicial e continuada para a prática da tutoria presencial, a tutora TP3 salienta que a sua formação inicial não contribuiu para a sua prática como tutora, uma vez que ainda não tinha a experiência necessária para atuação profissional.

Eu tinha acabado de formar, eu ainda tinha a cabeça de aluno [...] **a gente aprende na prática** (TP3).

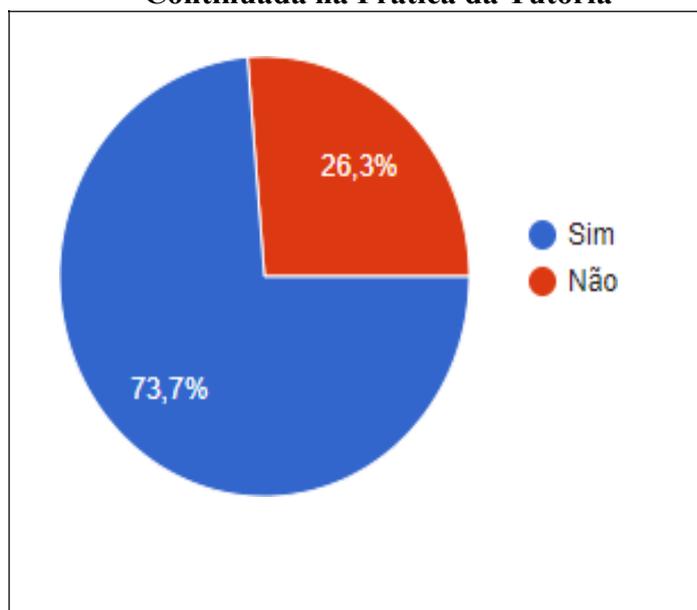
Esse dado dialoga com a perspectiva de Pires (2017) de que é preciso uma formação específica para a atuação na Educação a Distância, uma vez que a formação inicial não é suficiente para a mediação de tutoria, pois os objetivos das formações iniciais estão direcionados para a atuação na modalidade de ensino presencial. Outro ponto destacado pela autora é que, no geral, as formações continuadas para a EaD não são adequadas às especificidades do trabalho da tutoria, em razão da ênfase que se dá apenas ao uso instrumental e técnico do ambiente de aprendizagem disponibilizado para a tutoria.

Já a tutora TP4 apontou que a sua formação contribuiu muito para a mediação da tutoria, principalmente no que concerne aos conhecimentos em didática:

Ajudou muito [...] **a primeira coisa que eu acho que ajuda é a didática** [...] e eu vejo muitos tutores não têm, aqui não tem (TP4).

Os dados do questionário mostraram que 68,4% dos tutores consideraram que a sua formação inicial contribuiu para a sua mediação pedagógica na tutoria, e 73,7% dos respondentes afirmaram que a sua formação continuada sempre contribuiu para a sua prática pedagógica na tutoria presencial, conforme Gráfico 10 abaixo:

Gráfico 10 – Contribuição da Formação Continuada na Prática da Tutoria



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Outro ponto importante ressaltado foi sobre a especificidade do tutor que atua nas licenciaturas. A tutora TP4 compreende que o tutor que tem formação específica em licenciaturas atua de forma mais didática do que os tutores com outras formações:

Tutores de outras áreas não sabem repassar [...] **nós que somos da educação estudamos para repassar o que aprendemos** (TP4).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), os profissionais que inicialmente se formaram na área de educação tiveram mais possibilidades de debater os fundamentos teóricos e práticos dos processos de ensino e aprendizagem. Já os profissionais que ingressam na educação superior, mas não têm formação pedagógica, têm um “desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 105).

Nesse sentido, a tutora TP2 faz um paralelo da sua atuação em um curso de licenciatura com a sua prática anterior em um curso na área de gestão. A entrevistada salientou que a sua postura pedagógica mudou, em razão da sua formação na área de educação:

Você adquire outro tipo de conhecimento [...] no RH a preocupação é com a postura empresarial [...] **para atuar na licenciatura é como você é como professor** [...] você acaba mais sendo um psicólogo do que professor (TP2).

O trabalho da tutoria presencial possui especificidades devido à natureza pedagógica da sua atuação, que exige a clareza dos propósitos educativos e organização de métodos que facilitem a aprendizagem dos estudantes. Essas particularidades da prática dos tutores presenciais que atuam

nos cursos da área de educação foram identificadas nas falas das tutoras TP3 e TP4, como podemos observar nos excertos seguintes:

A licenciatura é o dia a dia, você trabalha como ser humano, você irá **criar instrumentos para ele desenvolver** (TP3).
Tutores de outras áreas não sabem repassar [...] nós que somos da educação **estudamos para repassar o que aprendemos** (TP4).

Já a tutora TP2 compreende que a formação dos tutores de licenciatura deve ser diferenciada, em razão das particularidades dos processos de formação de professores:

Eu acho que na licenciatura tem que ter uma base a mais [...] quando eu era tutora de curso tecnólogo eu estava formando pessoas para empresas, mas quando é licenciatura você lida com um público muito maior, são vários tipos de comportamentos (TP2).

A tutora TP4 também considera que as formações de tutores deveriam conter disciplinas relacionadas aos fundamentos de didática:

A pessoa que não está na educação, não estudou disciplinas de didática, para trabalhar didática na sala de aula, ela não tem domínio da sala [...] eu vejo tutor inteligente, sabe trabalhar na área dele, mas quando chega dentro de sala e ele se depara com vinte alunos ele não consegue passar a informação (TP4).

Nessa direção, Belloni (2015) também enfatiza a importância dos saberes didáticos específicos de cada campo científico, e, além disso, da atualização dos profissionais quanto ao desenvolvimento da área em que atuam, em conjunto com os conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias na aprendizagem.

Diante das considerações das tutoras entrevistadas, percebemos que as formações iniciais e continuadas não suprem as necessidades da prática da tutoria, pois o trabalho pedagógico de qualidade requer tempo de experiência do profissional e reflexões coletivas, por meio de formações continuadas no ambiente de trabalho e por iniciativa individual dos profissionais. As tutoras ainda destacaram as particularidades de atuação dos profissionais nas licenciaturas, considerados, pelas entrevistadas, como mais bem preparados para a mediação pedagógica, em razão da formação e experiência no magistério.

6.4 Formação continuada da IES pesquisada

A IES investigada oferta cursos de formação continuada para todos os tutores presenciais no início de cada semestre. Os cursos são realizados totalmente à distância, no laboratório de informática ou em alguma sala disponível, onde os tutores têm contato com os coordenadores e professores de cada curso por meio de videoconferência.

Nas demais formações, são disponibilizados cursos de curta duração, com temas diversos,

no formato de MOOCs²⁷, aos quais os tutores têm acesso por meio do endereço eletrônico do Grupo Kroton.

Em relação às contribuições da formação continuada ofertada pela IES pesquisada para a prática da tutoria presencial, todas as tutoras disseram que essas formações são muito descontextualizadas da realidade de atuação da tutoria presencial. Também apontaram que os cursos formativos apresentam configurações pouco dinâmicas e teorias excessivas que não contribuem para a prática da tutoria, conforme o excerto a seguir:

Eles tinham que **mudar a dinâmica** [...] porque aquilo ali não é chamativo, nem a cor é chamativa [...] a **teoria**, em qualquer situação, **em excesso**, cansa [...] você vê dentro da sala, os tutores estão prestando atenção naquelas formações? Você olha pra um, olha pra outro, quem está prestando atenção? Em vinte apenas três estão prestando atenção, não é assim! [...] **eu acho que o que precisa mesmo** não é só a teoria com eles o tempo todo falando, **é a prática** [...] o passo a passo de ser tutor [...] o que adianta assistir os vídeos, responder 10 a 12 questões e pronto [...] eu acho que **deveria ser mais dinâmico** (TP4).

A tutora TP3 apontou que as formações são importantes para os tutores que iniciam na instituição, porém, não atende os tutores mais experientes, pois as demandas não são atualizadas, conforme ressalta a tutora TP2:

A gente tem muita coisa pra saber [...] tem todo semestre, mas é **repetitivo** e cansativo (TP2).
Dá vontade de dormir [...] para o tutor novato orienta alguma coisa [...] a formação poderia ser melhor (TP3).

As formações semestrais são realizadas por meio da exibição de vídeos ao vivo, com os coordenadores dos cursos, ocasião em que são expostas as características da instituição e a configuração dos cursos. Entretanto, as orientações acerca dos papéis dos tutores são abordadas nos cursos de curta duração, no formato de MOOCs, ofertados pela instituição por meio do endereço eletrônico do Grupo Kroton, sem interação e sem trocas entre os pares.

Outras pesquisas realizadas demonstraram que esses modelos de formação, individualizados, ineficientes e pouco colaborativos, fazem parte da organização de diversas instituições de ensino (OLIVEIRA, 2017) (NEVES, 2011).

A tutora TP2 diz que as formações precisam ser condizentes com as demandas diárias dos tutores e sugere que seria preciso que a instituição criasse uma política de formação contínua, no próprio polo, com o intuito de atender as exigências específicas da tutoria presencial:

²⁷ Os Massive Open *On-line* Courses – MOOC são cursos abertos, *on-line*, e que têm a capacidade de atingir uma quantidade expressiva de usuários, por isso são denominados massivos. Geralmente são gratuitos e ficam hospedados em ambientes virtuais que podem ter fins lucrativos ou não. Como exemplo, podemos citar as plataformas de diversos países como o “*Coursera*”, o “*projeto edX*”, o *Miríada X*, o *Open2Study*, o *UK's FutureLearn*, o *Iversity*, entre outros (AUGUSTA; GONÇALVES; TORRES, 2015, p. 7).

Eu acho que **ele (tutor) perde a autoestima** [...] o treinamento busca isso [...] se o tutor fica 6 anos, 10 anos só com esse treinamento inicial e continuado, que é sempre a mesma coisa, você se perde, desmotiva [...] cada unidade tem que ter uma equipe para trabalhar de acordo com o perfil do tutor [...] **tem que ter uma cultura de tutoria** (TP2).

Também destaca a importância de encontros presenciais nas formações da instituição:

O momento presencial dentro da empresa **não é só pra falar não, é pra escutar também** [...] por que você que tá na frente você sabe mais dos problemas que estão acontecendo por trás [...] por exemplo, o tutor ele consegue dar uma demanda maior de questionamentos para a coordenação [...] então esse momento presencial, essa conversa, essa reunião, esse treinamento, ele vai trazer respostas (TP2).

Essa reflexão corrobora a perspectiva de Flores (2015) que apontou, em seus estudos, que os profissionais docentes reconhecem a importância das trocas de experiências de aprendizagem com seus pares, confirmando que a aprendizagem no local de trabalho é fundamental para a construção da identidade docente.

Essa reflexão corrobora a perspectiva de Flores (2015) que apontou, em seus estudos, que os profissionais docentes reconhecem a importância das trocas de experiências de aprendizagem com seus pares, confirmando que a aprendizagem no local de trabalho é fundamental para a construção da identidade docente.

A tutora TP2 compreende que os processos formativos adequados às demandas dos profissionais são motivadores para que estes se sintam reconhecidos e reflitam sobre a sua mediação pedagógica.

Observamos, na percepção da tutora TP2, que o modelo de formação ofertado pela instituição não está de acordo com as reais necessidades dos tutores do polo, uma vez que é elaborado a partir da matriz da empresa, em um formato massivo, para que possa atingir um número maior de profissionais. Nessa perspectiva, Ferreira (2010) aponta que as formações docentes se dão de maneira verticalizada, sem a participação dos professores nos processos de elaboração e reflexão das reais necessidades que surgem no decorrer da atuação pedagógica.

Nessa direção, Volpato (2017) assinala a necessidade de um plano de formação continuada para os tutores a distância, de acordo com as demandas de cada curso. A autora verificou a ausência dos coordenadores de tutoria nas questões relacionadas aos aspectos pedagógicos dos cursos, que incluem a elaboração de programas de formação continuada. De acordo com as observações de Volpato (2017), os coordenadores de tutoria ficam muito sobrecarregados com questões burocráticas e administrativas, não sobrando tempo para o planejamento de ações de formação continuada para os tutores. Esse dado acerca da burocratização do trabalho da coordenação do polo e da falta de apoio aos tutores aparece nas observações das tutoras TP1 e TP2:

Apoio para a prática pedagógica nenhum, o que nós temos é um apoio para questões administrativas [...] nenhuma preocupação com o aprendizado, mas sim com a frequência do aluno [...] como se aquela figura (aluno) estivesse ali só para cumprir uma carga horária [...] essa preocupação fica exatamente com o tutor presencial (TP1).

TP2: “eles têm insegurança no processo (coordenadores)” [...] “às vezes a minha dúvida é a dúvida da coordenação” [...] “falta autonomia” [...] “A gente precisa de alguém (coordenação) para orientar, **fica muito solto, a gente se perde.**”

A tutora TP2 revela que falta iniciativa da coordenação do curso para propor ações formativas para os tutores:

Eu acho que se montar um processo bem elaborado e apresentar [...] tudo é assim em todo lugar, você não vai chegar em um lugar e dizer: vamos fazer isso? Você tem que provar *por A mais B* que vai ser melhor [...] **a coordenação deveria ter a função de organizar os treinamentos específicos** [...] a coordenação é a cabeça pensante, é de lá que saem todos os mecanismos de funcionamento (TP2).

As tutoras TP3 e TP4, entretanto, nos mostram que há uma discreta iniciativa da coordenação para apoiar os processos formativos e a mediação pedagógica da tutoria presencial.

A tutora TP3 disse que a falta de autonomia do polo limita o trabalho da coordenação e que há iniciativas dos coordenadores para a supressão de dúvidas dos tutores presenciais:

A coordenação entende a nossa angústia, ela sabe de muita coisa [...] **ela não pode fazer muita coisa devido às regras** [...] algumas vezes não depende do polo (TP3).

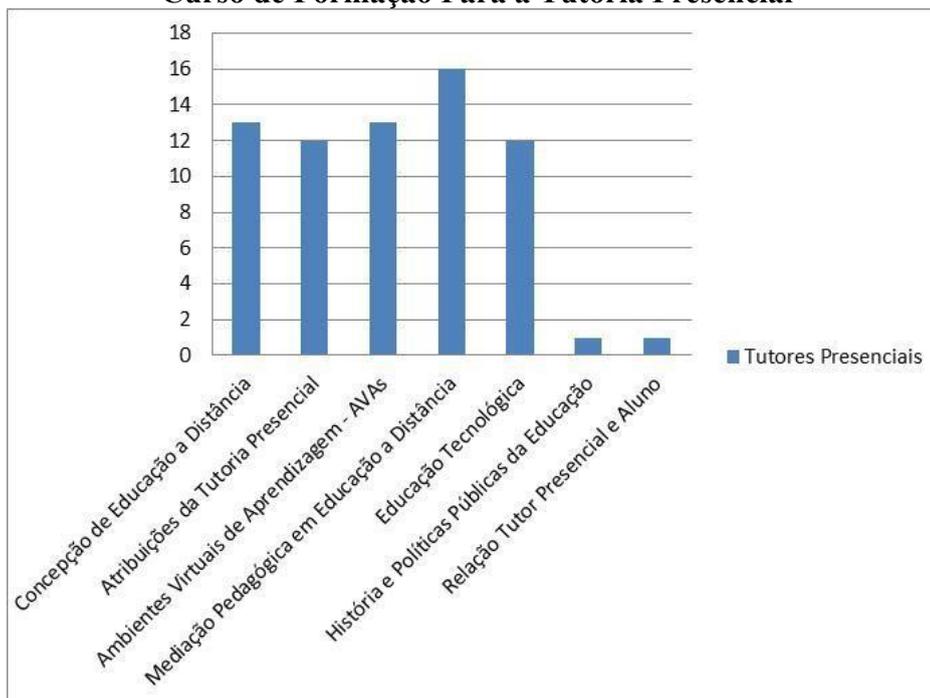
Eles (coordenação do polo) viram que o curso de lá não ia suprir tantas dúvidas [...] O que eles fizeram? Um dia antes eles passaram as informações (TP3).

A tutora TP4 apontou que, em algumas situações, a coordenação sugere ações alternativas para a prática dos tutores e ressalta a importância da participação da coordenação do polo nos processos de aprendizagem dos estudantes, conforme os trechos a seguir:

Eu já saí da sala e fui para quadra realizar a aula atividade [...] quando era disciplina de brinquedoteca e de jogos e brincadeira [...] não tive autonomia, a instituição organizou e me convidou [...] e isso pode acontecer com a coordenação e tutor [...] **a coordenação tem que ter noção da parte pedagógica para saber cobrar** (TP4).

Ao questionar os investigados sobre os conteúdos que acham fundamentais em um curso de formação continuada para tutores presenciais, obtivemos as seguintes considerações registradas no Gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11 – Conteúdos Fundamentais para a Elaboração de um Curso de Formação Para a Tutoria Presencial



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As tutoras presenciais entrevistadas apontaram como indispensáveis os seguintes conteúdos abordados na elaboração do espaço formativo virtual proposto neste trabalho:

- I) Conceitos básicos de Educação a Distância
- II) Didática aplicada à Educação a Distância
- III) Ambientes virtuais de aprendizagem
- IV) O papel da tutoria na aprendizagem da Educação a Distância

As falas das tutoras presenciais evidenciaram a necessidade de espaços presenciais de escuta, de interação e de proposições colaborativas. Diante disso, compreendemos como fundamental a participação das tutoras presenciais na construção da sua própria formação, para que o processo formativo seja condizente com as suas demandas profissionais e preencha as lacunas que vão surgindo no decorrer da mediação pedagógica.

A partir das demandas, foi criada a proposta de um recurso educativo que tem por objetivo ser um espaço virtual formativo de tutores, elaborado de forma horizontal, superando, assim, os modelos de formação tradicionais apontados como limitadores da prática, na análise de dados.

No próximo capítulo, destacamos como foi elaborado e implementado o espaço virtual formativo, recurso educacional resultante desta dissertação, em colaboração com as tutoras presenciais.

CAPÍTULO 7 – RECURSO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM ESPAÇO VIRTUAL FORMATIVO DE TUTORIA PRESENCIAL

O Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE enfatiza a aplicabilidade da pesquisa e da produção do conhecimento, por meio do desenvolvimento de um recurso educacional.

O recurso educacional ou “produção de conhecimento aplicado” consiste, para além da dissertação tradicional, no desenvolvimento de um recurso educacional²⁸ que possa ser utilizado por outros profissionais (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p. 3). A constituição dos produtos educacionais possui características peculiares no aspecto metodológico, pois busca configurar ideias como “dar forma a uma concepção, uma estratégia, um dispositivo, um procedimento ou solução concreta para um problema diagnosticado, ou a parte dele” (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p. 3).

Nesse sentido, **como recurso educacional**, lançamos as **diretrizes para a elaboração e implementação de um espaço de formação continuada, colaborativo, com os tutores presenciais, a partir das demandas formativas desses profissionais**.

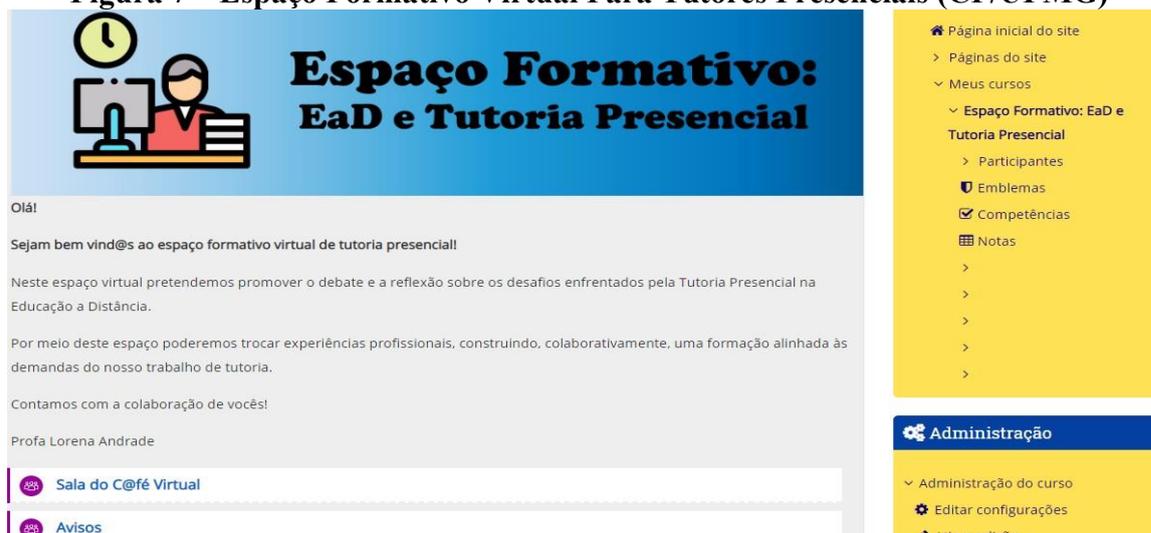
As etapas de elaboração seguiram um protocolo, de acordo com as recomendações de Yin (2010):

- a) Elaboração coletiva (pesquisadora e tutores presenciais) da estrutura básica do curso, por meio de encontros presenciais com os tutores;
- b) Criação do curso piloto em um ambiente virtual;
- c) Implantação do curso com avaliação preliminar;
- d) Análise e avaliação de todo o processo de construção do curso, dialogando com o referencial teórico construído.

Esta etapa da pesquisa teve como meta desenvolver o nosso último objetivo específico que foi elaborar e implementar um espaço de formação continuada, a partir das demandas formativas dos tutores presenciais que atuam nas licenciaturas de uma instituição de Ensino Superior privada. Em caráter experimental, hospedamos o espaço formativo virtual no *moodle* do Centro Pedagógico (CP) da UFMG, onde duas tutoras, que se dispuseram a participar, puderam interagir e trocar experiências. A terceira tutora, apesar de não participar da proposta, visualizou as reflexões e comentários (Figura 7):

²⁸ Os materiais podem ser diversos, como materiais didáticos (sequência de ensino, jogos, recursos concretos diversos visando a situações específicas de ensino e aprendizagem, texto formativo, sugestões de atividades, kits, folheto, livro), tutorial, metodologias de ensino, de gestão, de avaliação ou de intervenção, peça teatral, cartilhas, criação de cursos, etc. (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p. 10)

Figura 7 – Espaço Formativo Virtual Para Tutores Presenciais (CP/UFMG)



Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/course/view.php?id=139>.

O processo de construção do espaço de formação virtual foi realizado no decorrer desta investigação, com a colaboração da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, com intuito de trocar experiências e refletir sobre as dificuldades apresentadas no cotidiano da prática da tutoria presencial, a fim de que os profissionais pudessem construir, com seus pares, novas competências para uma melhoria da mediação pedagógica.

O planejamento dos encontros (local, horários e frequência), assim como a escolha dos dispositivos que utilizamos para a elaboração da formação, foi definido em colaboração com as tutoras presenciais que apresentaram, conforme analisado nas entrevistas, uma demanda formativa mais participativa e menos verticalizada, como vemos a seguir.

7.1 Etapas do planejamento do espaço virtual formativo

Para facilitar a comunicação e a definição de datas entre os participantes da formação, criamos um grupo, no aplicativo *WhatsApp Messenger*²⁹, denominado “Curso – formação de tutores”, no dia 22/07/ 2019.

O primeiro encontro presencial foi realizado na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 07/09/2019, e teve por objetivo definir, com os participantes, os conteúdos, a serem desenvolvidos na formação virtual. Além disso, as tutoras tiveram a oportunidade de participar da oficina “Rede

²⁹ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular gratuitamente, além disso, seus usuários podem criar grupos de até 50 participantes; enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio; compartilhar localização; fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 4).

Social Educativa EDMODO30”, ministrada pela Profa. Ma. Mayara Maximino, que teve por objetivo apresentar o EDMODO às participantes como uma possibilidade de recurso educativo para mediação pedagógica na Educação a Distância. O encontro teve duração de quatro horas e foi dividido em dois momentos. No primeiro, com duração de duas horas, apresentamos os resultados das entrevistas, debatemos acerca dos temas a serem desenvolvidos e definimos um cronograma para o desenvolvimento da formação. No segundo momento, as tutoras participaram da Oficina “Rede Social Educativa EDMODO”, por meio de uma videoconferência. Segue a organização do primeiro encontro presencial (Quadro 25).

Quadro 25 – 1º Encontro Presencial – Formação de Tutores

TEMPO DE DURAÇÃO: 4 HORAS
1º MOMENTO: Apresentação de resultados, definição de cronograma e trocas de experiências.
INTERVALO
2º MOMENTO: Oficina “Rede Social Educativa EDMODO” (Profa Mayara Maximino)
PARTICIPANTES: Tutoras Presenciais

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise das demandas formativas das tutoras presenciais e das trocas reflexivas, foram definidos os seguintes temas a serem desenvolvidos na formação virtual da tutoria presencial:

- I) Conceitos básicos de Educação a Distância
- II) Didática aplicada à Educação a Distância
- III) Ambientes virtuais de aprendizagem
- IV) O papel da tutoria na aprendizagem da Educação a Distância

A formação foi organizada em quatro unidades, disponibilizadas durante o período de 03/09/2019 a 03/12/2019, na plataforma *moodle*, contendo cada unidade a seguinte organização:

- Materiais de estudo
- Espaço multimídia
- Estudo complementar
- Fórum de discussão

Diante disso, entendemos ser fundamental o planejamento adequado de cursos/disciplinas, de acordo com as demandas dos estudantes, nos ambientes virtuais de aprendizagem, para que os mesmos possam participar ativamente das atividades, utilizando ao máximo todos os recursos disponíveis nesses ambientes virtuais. Na próxima seção, apresentamos o *layout* da organização da formação, com a disposição dos conteúdos e as mídias utilizadas.

³⁰ A plataforma Edmodo é uma ferramenta relevante no âmbito educativo porque permite que os alunos e professores estejam sempre conectados com os conteúdos e, além de ser semelhante a outra rede social *on-line*, possibilita ao professor trabalhar e interagir o conteúdo de diferentes formas (MAXIMINO, 2018, p. 122).

7.1.1 Organização do espaço formativo virtual

Nesta seção, apresentamos o *layout* da organização de cada unidade do espaço formativo virtual, assim como os objetivos de cada uma.

A **Unidade I** teve por objetivo apresentar a evolução histórica da EaD, assim como debater as principais concepções teóricas que fundamentam essa modalidade. No fórum de discussão, denominado “desafios contemporâneos da Educação a Distância”, as tutoras comentaram sobre os desafios da EaD em se consolidar como uma modalidade reconhecida na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para a redução dos índices de evasão dos estudantes (Figura 8).

Figura 8 – Unidade I do espaço formativo virtual de tutores presenciais

UNIDADE I - Conceitos básicos de Educação a Distância

Olá.

Na **Unidade I** vamos apresentar a evolução histórica da Educação a Distância, assim como, debater as principais concepções teóricas que fundamentam essa modalidade.

MATERIAIS DE ESTUDO

- Educação a Distância: origem e evolução
- O que é Educação a Distância
- Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas
- Principais modelos de Educação a Distância
- O modelo teleaula na Educação a Distância

ESPAÇO MULTIMÍDIA

- Evolução da EaD

ESTUDO COMPLEMENTAR

- Livro: Educação a Distância: O estado da arte
- Livro: Educação a Distância: uma visão integrada

FÓRUM DE DISCUSSÃO

- Desafios contemporâneos da Educação a Distância

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O objetivo da **unidade II** foi estabelecer o debate acerca da construção de competências na Educação a Distância, visando proporcionar um aporte teórico para que as tutoras pudessem criar estratégias pedagógicas que auxiliassem os estudantes durante o curso (Figura 9).

Figura 9 – Unidade II do espaço formativo virtual de tutores presenciais

UNIDADE II - Didática aplicada a Educação a Distância

Olá,

Na **Unidade II** teremos uma noção básica de como se aprende na Educação a Distância.

Esperamos nessa unidade estabelecer o debate acerca da construção de competências na Educação a Distância objetivando proporcionar um aporte teórico para que os tutores possam criar estratégias pedagógicas que auxiliem os estudantes durante o curso.

MATERIAIS DE ESTUDO

- Como se aprende na EAD? Teoria da distância transacional
- Ambientes virtuais de aprendizagem e aprendizagem significativa
- Aprendizagem na docência para a Educação a Distância
- Competências necessárias aos estudantes de Educação a Distância
- Aprendizagem em ambientes virtuais

ESPAÇO MULTIMÍDIA

- Aprendizado em ambientes digitais

ESTUDO COMPLEMENTAR

- Livro_ A colaboração em Ambientes Virtuais: aprender e formar no século XXI

FÓRUM DE DISCUSSÃO

- Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na **Unidade III**, ampliamos o debate acerca das possibilidades dos recursos e ferramentas disponibilizados pelos ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem potencializar a interação e a colaboração entre os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (Figura 10).

Figura 10 – Unidade III do espaço formativo virtual de tutores presenciais

UNIDADE III - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Na **Unidade III** pretendemos ampliar o debate acerca das possibilidades dos recursos e ferramentas, disponibilizados pelos ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem potencializar a interação e a colaboração entre os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

MATERIAIS DE ESTUDO

- O que são os ambientes virtuais de aprendizagem ?
- O Ambiente Virtual de Aprendizagem: fórum de discussão
- Chat como ferramenta de interação
- O Whatsapp como um ambiente virtual de aprendizagem
- O facebook e ambientes virtuais de aprendizagem

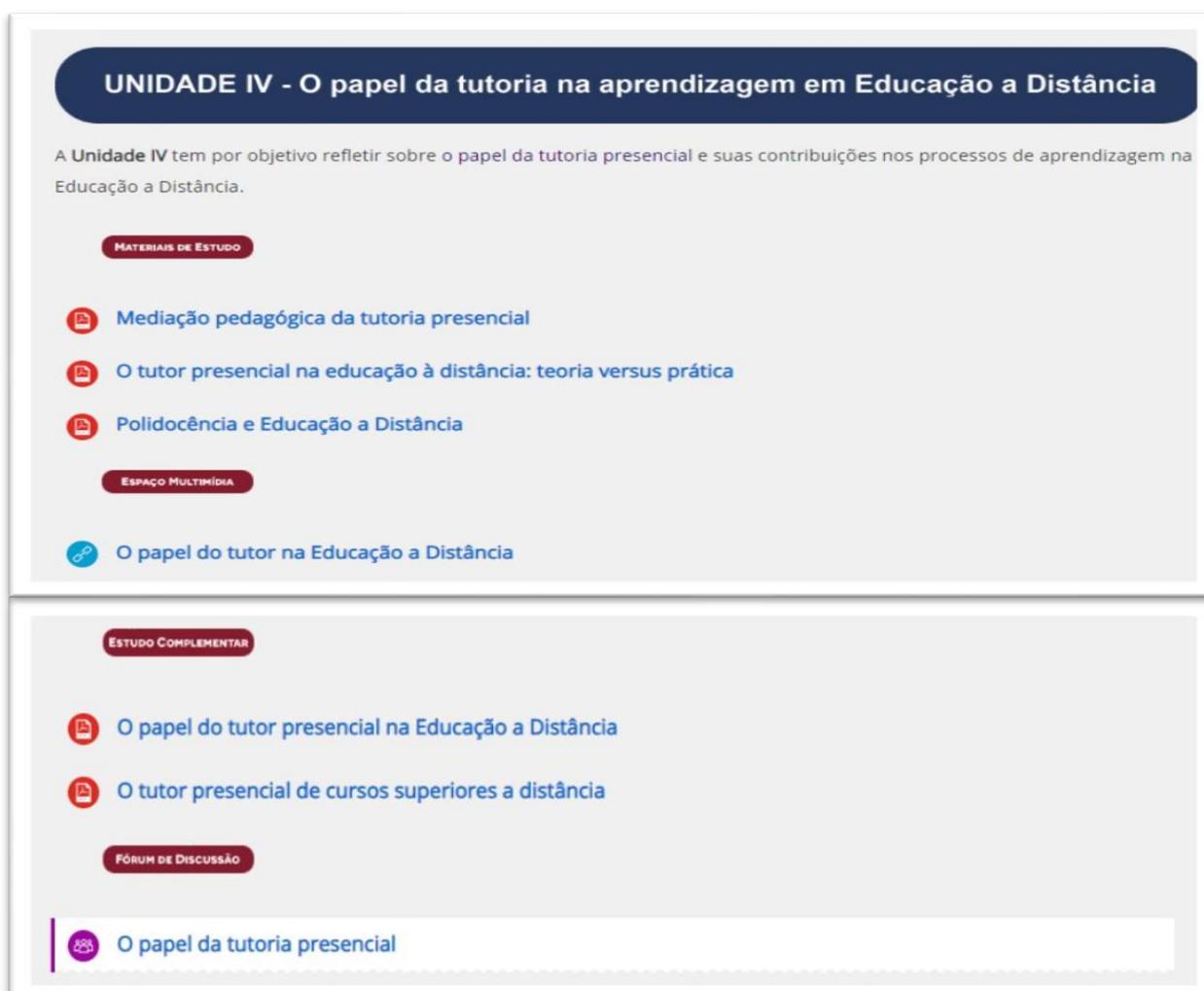
Continuação figura 10.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A **Unidade IV** teve por objetivo refletir sobre o papel da tutoria presencial e suas contribuições nos processos de aprendizagem na Educação a Distância (Figura 11).

Figura 11 – Unidade IV do espaço formativo virtual de tutores presenciais

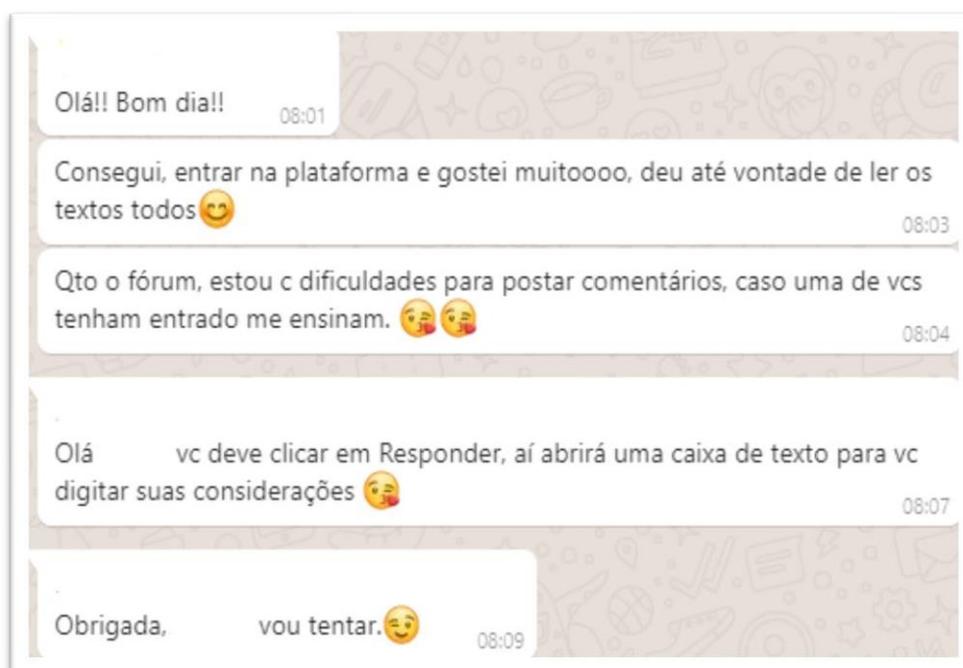


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

7.2 Análise e percepções do espaço virtual formativo

O espaço virtual formativo ficou disponível durante o período de 03/09/2019 a 03/12/2019, na plataforma *moodle*. Das quatro tutoras que foram entrevistadas e se dispuseram a participar, apenas duas compareceram ao encontro e participaram da formação virtual colaborativa. Inicialmente, no grupo³¹ do *WhatsApp*, as tutoras interagiram com o intuito de trocar experiências e se ajudarem no uso da plataforma *moodle* (Figura 12).

Figura 12 – Trechos capturados do grupo “Curso – formação de tutores” do aplicativo WhatsApp



Fonte: arquivo da autora (2019).

Entretanto, no decorrer da formação, percebemos uma dificuldade das tutoras em conciliar o tempo com uma atividade externa ao local de trabalho, conforme trecho extraído do grupo (Figura 13):

Figura 13 – Trecho capturado do grupo “Curso – formação de tutores” do aplicativo WhatsApp



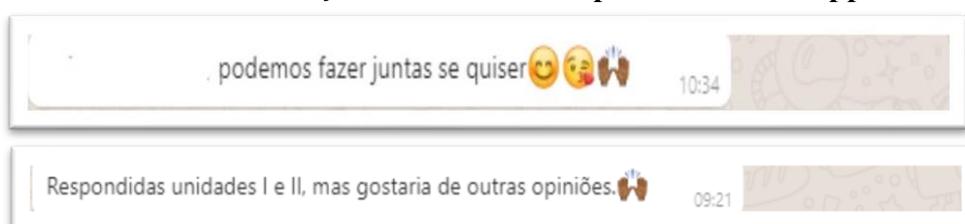
Fonte: arquivo da autora (2019).

³¹ Os trechos destacados, em formato de imagem, foram capturados do grupo “Curso – formação de tutores” do aplicativo *WhatsApp*.

Compreendemos que a precarização do trabalho da tutoria e a ausência de um plano de carreira para esses profissionais, nos âmbitos público e privado, fazem com que os tutores exerçam outras atividades laborais, o que pode comprometer a sua formação em razão da excessiva carga horária de trabalho.

Sobre a colaboração nos ambientes virtuais de aprendizagem, utilizados para troca de informações e interação entre as participantes, apenas uma tutora se apropriou do aplicativo *WhatsApp* para incentivar os seus pares a trocar experiências no fórum de discussão, conforme trechos abaixo (Figura 14):

**Figura 14 – Trechos capturados do grupo
“Curso – formação de tutores” do aplicativo WhatsApp**

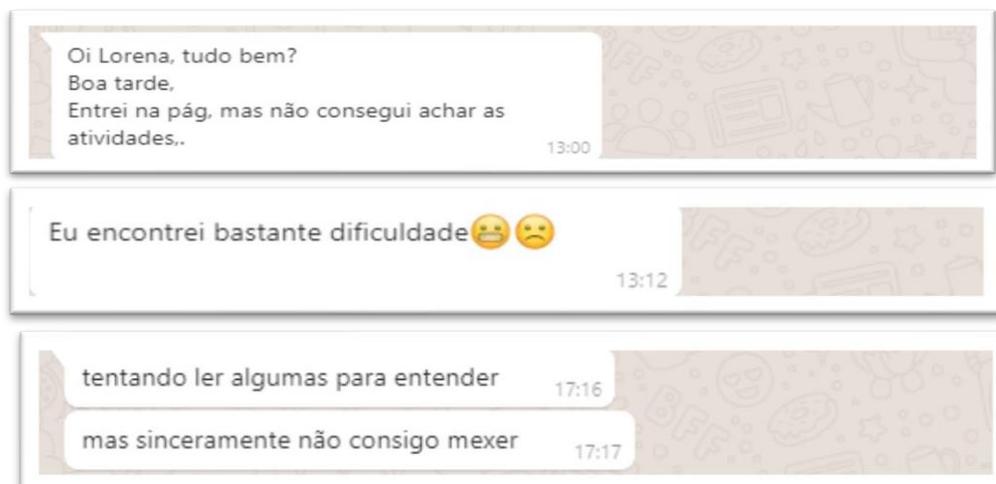


Fonte: arquivo da autora (2019).

Esses dados demonstram a importância da formação colaborativa, em ambientes virtuais de aprendizagem, pois as trocas de experiências entre os pares promovem uma construção de “conhecimento grupal” que pode ser compartilhado com todos os envolvidos, possibilitando, assim, a superação de alguns “desafios de aprendizagem” (KENSKI, 2015, p. 224).

Nos fóruns de discussão, as tutoras também participaram, porém, o nível de interação foi baixo. Percebemos que as tutoras tiveram dificuldades em compreender a sequência didática da formação, proposta no *moodle*, algumas vezes recorrendo ao *WhatsApp* para tirar dúvidas (Figura 15).

**Figura 15 – Trechos capturados do grupo
“Curso – formação de tutores” do aplicativo WhatsApp**



Fonte: arquivo da autora (2019).

7.2.1 Fóruns de discussão do espaço virtual formativo

Os fóruns de discussão foram organizados com o objetivo de aprofundar questões relacionadas aos temas propostos no espaço virtual formativo. Elaboramos questões abertas para que as tutoras tivessem mais liberdade para expor suas percepções e pudessem interagir entre si.

Na **unidade I**, “Conceitos básicos de Educação a Distância”, elaboramos a seguinte questão (Figura 16), no dia 27 de setembro de 2019:

Figura 16 – Fórum de discussão – Desafios contemporâneos da Educação a Distância

The image shows a screenshot of a Moodle forum post. The title is "Desafios contemporâneos da Educação a Distância" and the date is "sexta, 27 Set 2019, 14:21". The post contains a quote from a dictionary and a paragraph discussing the challenges of distance education. At the bottom, there are three buttons: "Link direto", "Editar", and "Responder".

Desafios contemporâneos da Educação a Distância
sexta, 27 Set 2019, 14:21

O trecho abaixo faz parte do verbete “Educação a Distância” do Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância:

Particularmente nas últimas décadas a EaD tem sido acolhida como modalidade de apoio a políticas públicas de formação de professores, gestores e cidadãos em geral. Isto é, a EaD tem sido considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (no Brasil e no mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento. Apesar da sua recente popularidade e expansão, a noção de educação a distancia ainda não é clara para muitas pessoas, sendo por vezes adotadas concepções contraditórias e/ou equivocadas em pesquisas e praticas pedagógicas envolvendo a modalidade (MILL, 2018, p. 199).

Nesta perspectiva a Educação a Distância (EaD) é definida como uma modalidade de educação alternativa, mais flexível e democrática. Entretanto, mesmo com o crescimento da EaD, ainda há um certo desprestígio da modalidade quando comparada a educação presencial e um alto índice de evasão dos estudantes que, por razões diversas, não concluem os cursos.

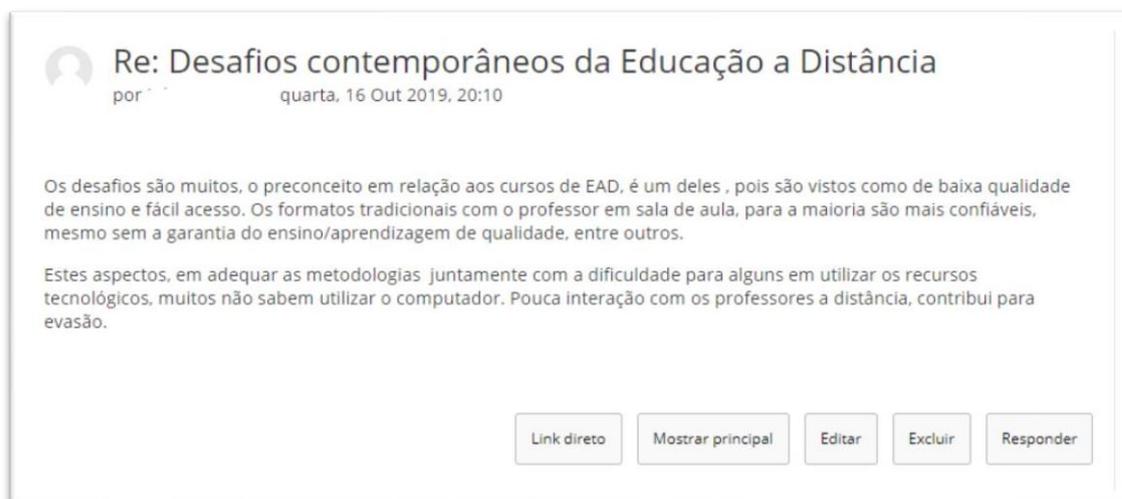
Comente sobre os desafios da EaD em se consolidar como uma modalidade reconhecida na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para a redução dos índices de evasão dos estudantes.

Link direto Editar Responder

Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

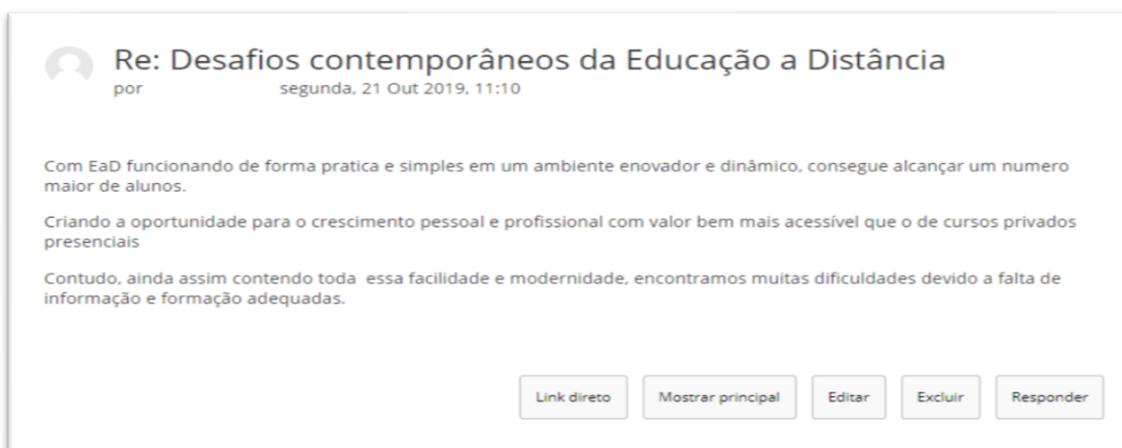
Nesse fórum de discussão, obtivemos interações nos dias 16 e 21 de outubro (Figuras 17 e 18).

Figura 17– Interação no fórum “Desafios contemporâneos da Educação a Distância”



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

Figura 18 – Interação no fórum “Desafios contemporâneos da Educação a Distância”



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

Esse fórum teve por objetivo compreender a concepção das tutoras presenciais em relação aos desafios contemporâneos da Educação a Distância. As tutoras pontuaram aspectos relacionados ao desprestígio da EaD, quando comparada à educação presencial, a falta do domínio tecnológico dos estudantes e a pouca interação do professor conteudista com os cursistas. Também foram apontados desafios relacionados à elaboração de estratégias metodológicas adequadas a essa modalidade de educação que minimizem as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Na **Unidade II**, “Didática aplicada à Educação a Distância”, elaboramos uma questão relacionada à teoria da distância transacional e a prática da tutoria presencial, cujo objetivo era debater como a tutoria presencial pode contribuir para minimizar os distanciamentos na Educação a Distância (Figura 19 e 20).

Figura 19 – Fórum de discussão – Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial

Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial
 terça, 1 Out 2019, 15:19

A aprendizagem na Educação a Distância (EaD) possui especificidades pois o trabalho didático precisa ser reorganizado em razão do “distanciamento” entre estudantes e professores nos processos educativos. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação a idéia “distanciamento” foi ressignificada em razão das novas possibilidades de interação proporcionadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

O autor Michel Moore traz uma nova abordagem, denominada de Teoria da Distância Transacional, que considera o conceito de “distâncias” ou “proximidades” na educação sob a ótica de variáveis psicológicas e pedagógicas e não, apenas, de variáveis geográficas e tecnológicas. Segundo Moore (2002)

A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (MOORE, 2002).

Segundo a Teoria da Distância Transacional, a **distância** entre professor e aluno não é somente geográfica, mas, também, educacional e psicológica e pode ser superada com estratégias e técnicas especiais de ensino-aprendizagem.

Neste sentido como o tutor presencial pode auxiliar na redução da distância transacional na Educação a Distância contribuindo, assim, para a melhoria da aprendizagem dos estudantes?

Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

Figura 20 – Fórum de discussão – Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial

Re: Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial
 por - domingo, 20 Out 2019, 21:31

O Tutor Presencial diminui a distância entre o professor e o aluno é mediador. Fazendo com que o aluno seja ativo no processo ensino-aprendizagem. Acompanhando e orientando nas aulas atividade e tele aulas, direcionando os estudos, sanando dúvidas. É o elo de ligação do aluno com a instituição, garantindo assim a sua permanência.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Re: Teoria da Distância Transacional e Tutoria Presencial
 por - quinta, 31 Out 2019, 12:24

Tutor é o profissional que mantém o contato síncrono com os alunos, tem como função fazer com que os estudantes se interessem e sejam ativos no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim e fundamental que o tutor interajam com os alunos e sejam capazes de transmitir conhecimento tanto do curso quanto mexer na área do aluno, passando assim mais confiança para o mesmo se manter no curso.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

As tutoras sinalizaram que a mediação pedagógica da tutoria presencial é fundamental para minimizar a distância transacional na Educação a Distância. Apontaram como principais estratégias o acompanhamento das teleaulas e das atividades propostas, e as orientações sobre o uso do ambiente virtual de aprendizagem.

No debate sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, na **Unidade III**, elaboramos questões relacionadas ao uso dos AVAs na prática da tutoria presencial e sobre a experiência das tutoras com a plataforma *moodle* e os fóruns de discussão.

Esse fórum teve por objetivo verificar se as tutoras presenciais utilizam algum ambiente virtual para interagir com os estudantes e se a experiência no espaço virtual formativo contribuiu para que elas melhorassem sua mediação pedagógica (Figura 21 e 22).

Figura 21 – Fórum de discussão – Plataforma Moodle e fórum de discussão



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

Figura 22 – Fórum de discussão – Plataforma Moodle e fórum de discussão



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

O espaço virtual formativo foi avaliado positivamente pelas tutoras que participaram da formação. O objetivo de elaborar uma formação condizente com as demandas apontadas nas entrevistas foi atendido. Um ponto que vale destacar é a fala da segunda tutora sobre importância da compreensão do funcionamento dos ambientes virtuais de aprendizagem por parte dos tutores presenciais, que muitas vezes não têm acesso a essas ferramentas devido à natureza presencial das suas atribuições. Por isso o domínio tecnológico é fundamental para que os tutores presenciais possam auxiliar os estudantes na organização dos seus estudos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nas entrevistas, algumas falas apontaram para a dificuldade dos tutores presenciais e dos estudantes em utilizar artefatos tecnológicos, conforme trechos abaixo:

tem tutor que está na mesma geração do aluno [...] **a gente ve que tem tutor que ta igual o aluno, perdido no computador** (TP2) [...] porque é de uma geração que não tinha computador, pessoas que ficaram 10, 15 anos sem estudar [...] **então não tem aquela facilidade com a internet** (TP2).

a maior dificuldade é a **falta de conhecimento em informática** (TP3).

o que eu fiz quando entrei, eu percebi muita **dificuldade em 80% dos alunos** que eu peguei [...] eu chegava mais cedo [...] **então nós vamos ter uma aula de como navegar na área de vocês** [...] passava tudo pro telão e chamava aluno por aluno (TP4).

Diante disso, entendemos a importância do desenvolvimento do domínio tecnológico nos processos formativos dos tutores presenciais, para que se sintam capazes de sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos. No segundo fórum, da **Unidade III**, pedimos para que as tutoras relatassem alguma experiência pedagógica com o uso de um ambiente virtual na mediação da tutoria presencial (Figuras 23 e 24).

Figura 23 – Fórum de discussão – tutoria presencial e AVAs



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFGM).

Figura 24 – Fórum de discussão – tutoria presencial e AVAs



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFGM).

O uso do aplicativo *WhatsApp* como meio para a interação entre estudantes e tutores apareceu no fórum de discussão assim como nas entrevistas.

Na **Unidade IV**, “O papel da tutoria presencial”, a questão do fórum foi elaborada para que as participantes pudessem propor atribuições aos tutores presenciais, em um curso de Educação a Distância. O objetivo principal desse fórum foi compreender a concepção de cada participante sobre os papéis da tutoria presencial (Figuras 25 e 26).

Figura 25 – Fórum de discussão – O papel da tutoria presencial



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

Figura 26 – Fórum de discussão – O papel da tutoria presencial



Fonte: *Print-screen* do fórum de discussão da plataforma *moodle* (CP/UFMG).

No último fórum, percebemos uma dificuldade das tutoras em elaborar atribuições à tutoria presencial. Um elemento que se destacou nas duas respostas foi a autonomia como fator relevante para uma boa atuação dos tutores presenciais.

Em virtude do caráter experimental da formação, acreditamos que a limitação do tempo em que o espaço virtual ficou disponível foi um fator determinante para que houvesse poucas interações nos fóruns e poucas trocas que expusessem pontos de vista. Nesse sentido, também compreendemos que a não adesão de duas tutoras presenciais, que participaram da etapa das entrevistas, reduziu as possibilidades de mais trocas de experiências e opiniões.

Em suma, compreendemos que as formações em espaços virtuais podem contribuir para que os profissionais da educação, em especial da modalidade a distância, possam refletir e elucidar questões referentes ao exercício de sua profissão, desenvolvendo, assim, novos saberes docentes e criando oportunidades de intervenção em sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, exibimos as conclusões desta investigação, fazemos uma reflexão sobre alguns aspectos considerados pertinentes neste estudo e indicamos algumas sugestões para futuras investigações.

A presente pesquisa foi realizada com o intuito de responder as seguintes questões que surgiram durante a minha atuação como tutora presencial em uma instituição de Ensino Superior privada: como se constituem os papéis do tutor presencial, nos cursos de licenciatura, no contexto da Educação a Distância, na rede privada de ensino? Como o desenvolvimento de um ambiente virtual de formação continuada, a partir da colaboração, pode potencializar as reflexões da prática do tutor presencial nos cursos de licenciatura?

Para responder a essas questões, traçamos como objetivo geral desenvolver um panorama do ensino na modalidade a distância na última década, e compreender as atribuições e o papel do tutor presencial que atua nas licenciaturas, no processo de mediação pedagógica. A partir do delineamento do cenário de atuação desse tutor, analisamos o desenvolvimento e a implantação de um espaço virtual colaborativo de formação continuada que foi ofertado aos tutores presenciais que atuam em licenciaturas.

Devido à natureza qualitativa da nossa investigação, utilizamos o estudo de caso como o método a ser desenvolvido. A partir das indicações de especialistas sobre essa área de pesquisa, e considerando os objetivos e as limitações desta investigação, foram escolhidas como técnicas de coleta de dados a análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas.

A amostra dos sujeitos inquiridos foi constituída, na primeira parte, por 22 tutores presenciais que atuam em diversas áreas do conhecimento. Eles responderam um questionário com 28 questões relacionadas à formação acadêmica, à mediação pedagógica e ao uso das tecnologias digitais. Na etapa das entrevistas, participaram 4 tutoras presenciais dos cursos de Pedagogia, Matemática e Artes Visuais, e duas tutoras participaram de forma colaborativa da elaboração e da implantação de um espaço formativo virtual desenvolvido por meio de reflexões coletivas sobre a prática da tutoria presencial.

Os dados produzidos foram organizados em quatro categorias baseadas nos objetivos desta pesquisa: *i*) Fatores motivacionais e experiência no magistério, *ii*) O papel e a identidade profissional do tutor presencial, *iii*) Contribuições da formação inicial e continuada na prática da tutoria, *iv*) Contribuições da formação na prática da tutoria e possibilidades de criação de um modelo mais reflexivo e transversal.

Levando em consideração os objetivos específicos desta pesquisa, pondero sobre cada um deles, a começar pelo primeiro, que teve o intuito de realizar uma contextualização sobre Educação a Distância e, de forma particular, compreender como se constituiu, historicamente, no

Brasil, a figura do tutor nessa modalidade de ensino.

A pesquisa revelou que a inserção das tecnologias digitais, na sociedade contemporânea, propiciou novas possibilidades de comunicação e interação entre os indivíduos, modificando profundamente as relações cotidianas entre as pessoas. O surgimento dos computadores e da rede mundial de computadores (internet), entre outros dispositivos tecnológicos contemporâneos, como *smartphones* e *tablets*, oportunizou uma série de mudanças significativas na forma como as pessoas se comunicam e compartilham informações, instituindo, assim, novos espaços e tempos para a comunicação, acesso, produção, divulgação e armazenamento de informações.

A evolução no campo das tecnologias possibilitou, ainda, o nascimento da quinta geração da Educação a Distância, via internet, emergindo como uma alternativa para possibilitar a ampliação, a acessibilidade e a inclusão no Ensino Superior.

A Educação a Distância teve um crescimento expressivo no Brasil, a partir do século XXI, emergindo com uma possibilidade de ampliação da oferta do Ensino Superior, principalmente com relação à oferta de cursos de formação de profissionais para o exercício da docência. Além das iniciativas governamentais para a implantação de cursos de licenciatura, como a experiência do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, que, atualmente, sofre o seu desmantelamento diante da redução dos recursos governamentais, também há um cenário de expansão das instituições privadas, que detêm parte considerável das matrículas em licenciatura, na EaD.

Nesse cenário de expansão da Educação a Distância, emerge a figura do tutor (presencial e virtual), que é o profissional docente que atua na mediação pedagógica da EaD, auxiliando os estudantes na organização dos estudos nessa modalidade de educação.

O primeiro objetivo norteou a interpretação dos dados produzidos a partir das entrevistas. Dessa forma, pudemos contrastar os resultados com a reflexão teórica relacionada à constituição da Educação a Distância e do trabalho da tutoria presencial como forma de docência nessa modalidade de ensino.

O segundo objetivo proposto foi identificar o papel do tutor presencial em cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância. A pesquisa mostrou que os tutores exercem muitas funções que extrapolam o esclarecimento de dúvidas dos cursistas sobre questões burocráticas do polo de apoio presencial, embora eles tenham relatado que, no decorrer da experiência profissional, há uma mudança na compreensão dos papéis que exercem, demonstrando que a identidade profissional da tutoria presencial está em constante construção.

Podemos afirmar que os tutores exercem função docente, pois os dados mostraram que há um empenho da tutoria presencial em criar ambientes de aprendizagem para que os estudantes sejam estimulados a construir o seu próprio conhecimento. Os tutores elaboram estratégias alternativas como a promoção de debates com os cursistas, o aprimoramento das aulas atividades e

a criação de grupos virtuais para debater sobre temas propostos e esclarecimento de dúvidas.

O terceiro objetivo foi investigar os desafios enfrentados pelos tutores presenciais no desempenho de suas ações na tutoria. A pesquisa mostrou que os tutores presenciais da IES pesquisada iniciaram as atividades como tutores com o objetivo de se desenvolver profissionalmente, mas que, no início da carreira, havia uma incompreensão acerca das atribuições do trabalho da tutoria e se exerciam ou não a docência. Outro fator apontado como desafiador é a falta de autonomia da equipe de coordenação da instituição para promover ações formativas condizentes com as demandas desses profissionais.

No que diz respeito à formação inicial e continuada, referente ao nosso quarto objetivo, “identificar as demandas formativas dos tutores presenciais na Educação a Distância”, constatamos que a maioria dos tutores fez cursos relacionados às áreas em que atuam. Os profissionais apontaram que as formações iniciais e contínuas não suprem as necessidades da prática da tutoria, pois o trabalho pedagógico de qualidade requer tempo de experiência do profissional e reflexões coletivas, por meio de formações contínuas no ambiente de trabalho e por iniciativa individual dos profissionais, porém, ressaltaram que a experiência no magistério contribui para uma melhor atuação na tutoria presencial.

Os tutores também destacaram que a formação dos profissionais que trabalham nas licenciaturas deve ser diferenciada, em razão das especificidades da natureza pedagógica da sua atuação, que exige clareza dos propósitos educativos e a organização de métodos que facilitem a aprendizagem dos estudantes.

Os profissionais da tutoria presencial participam semestralmente de formações contínuas, na IES pesquisada, porém, eles relataram que as formações em serviço não atendem as suas demandas formativas, pois são muito descontextualizadas da realidade que eles vivenciam na prática, e apresentam configurações pouco dinâmicas, com excesso de teorias que não contribuem para a prática da tutoria.

Por se tratar de formações que são elaboradas a partir da matriz da instituição, em um formato massivo, para que possam atingir um número maior de profissionais, os tutores não reconhecem essas formações como relevantes para suprir as reais necessidades dos tutores do polo.

Os tutores salientaram que a IES precisa implementar uma política de formação direcionada para o perfil de cada profissional, e que os temas das formações deveriam estar de acordo com as demandas trazidas pelos tutores. Também destacaram a importância da promoção de encontros presenciais entre os tutores para troca de experiências.

A percepção dos tutores é de que os programas de formação continuada para os profissionais da educação devem ser refletidos e elaborados de forma horizontal e colaborativa, com a participação de todos os interessados, para que suas demandas reais de desenvolvimento

profissional sejam supridas.

Nessa direção, para responder nosso último objetivo específico, que foi elaborar e implementar um espaço de formação continuada, a partir das demandas formativas da tutoria presencial que atua nas licenciaturas da IES pesquisada, organizamos um espaço formativo virtual com duas tutoras presenciais que se dispuseram a participar da etapa final desta pesquisa. Esse espaço foi elaborado a partir da nossa experiência profissional, da revisão da literatura especializada na área e, sobretudo, a partir das demandas das tutoras envolvidas na pesquisa.

A opção pelo desenvolvimento colaborativo de um espaço formativo virtual se deu em função de compreendermos que os processos de formação profissional devem ser dialógicos e que é peremptória a participação dos principais atores envolvidos, uma vez que formações verticalizadas muitas vezes não atendem as necessidades dos profissionais.

Em consonância com a perspectiva de formações colaborativas, tivemos um encontro presencial onde as tutoras puderam organizar o cronograma da formação, decidir os temas a serem debatidos nos encontros virtuais e participar de uma oficina intitulada “Rede Social Educativa EDMODO”, que teve por objetivo apresentar o EDMODO às participantes como uma possibilidade de recurso educativo para mediação pedagógica na Educação a Distância.

A formação foi organizada em quatro unidades, respectivamente: conceitos básicos de Educação a Distância, didática aplicada à Educação a Distância, ambientes virtuais de aprendizagem e o papel da tutoria na aprendizagem em EaD.

Essas unidades foram disponibilizadas durante o período de 03/09/2019 a 03/12/2019, na plataforma *moodle*, e tiveram por objetivo ampliar os debates acerca das principais concepções teóricas da modalidade a distância, dos papéis da tutoria presencial na aprendizagem dos estudantes e das possibilidades de interação e colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os resultados mostraram que o nível de interação entre as participantes, no fórum de discussão, foi baixo. Acreditamos que a limitação do tempo em que o espaço virtual ficou disponível foi um fator determinante para que houvesse poucas interações nos fóruns e poucas trocas que contrapusessem pontos de vista. A pesquisa mostrou ainda que a precarização do trabalho da tutoria e a ausência de um plano de carreira para esses profissionais, nos âmbitos público e privado, fazem com que os tutores exerçam outras atividades laborais, podendo, assim, comprometer a sua formação em razão da excessiva carga horária de trabalho.

Percebemos que as tutoras também tiveram dificuldades em compreender a sequência didática da formação, proposta no *moodle*, algumas vezes recorrendo ao grupo do *WhatsApp*, que foi criado com o objetivo de ampliar a comunicação entre as participantes.

O espaço virtual formativo foi avaliado positivamente pelas tutoras que participaram da formação, pois, segundo elas, o objetivo de elaborar uma formação condizente com as demandas apontadas nas entrevistas foi atendido. Compreendemos que o espaço virtual formativo

proporcionou às tutoras uma maior reflexão sobre a própria atuação, pois elas perceberam a importância da formação em um espaço por meio do qual, para além das trocas de experiências entre os pares, também puderam entender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na EaD.

Avaliando como se processou esta pesquisa e os instrumentos elaborados e utilizados na recolha de dados nesta investigação, consideramos que a estrutura do espaço formativo virtual para tutores presenciais pode ser adaptada a outros estudos dessa natureza.

Como fatores limitantes desta pesquisa, destacamos a baixa adesão dos tutores em realizar a formação e escassez de tempo disponível para o aprofundamento dos debates nos fóruns de discussão.

Em síntese, consideramos que os objetivos desta investigação foram atingidos e que contribuíram para o conhecimento da área da Educação a Distância, em particular, do papel dos tutores presenciais envolvidos na mediação pedagógica em instituições privadas. Também destacamos que a construção e o desenvolvimento do espaço formativo virtual foram condizentes com as demandas profissionais das tutoras, que tiveram a oportunidade de participar de todos os processos de elaboração da formação, superando, assim, os modelos de formação tradicional que, segundo elas, são limitadores do seu desenvolvimento profissional.

Considerando que não tínhamos a intenção e nem condições exequíveis de esgotar o tema, vislumbramos várias possibilidades de abordagens e aprofundamentos para pesquisas futuras, como os aspectos relacionados à identidade e às condições de trabalho dos tutores presenciais, e novas perspectivas de formações colaborativas em diferentes ambientes virtuais.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/>. Acesso em 09 de jan. 2019.

ABMES, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **EaD impulsiona educação superior em Minas Gerais.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2708>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

ALMEIDA, Amanda Miranda e. **Formação docente, TDIC e novas qualificações no capitalismo contemporâneo:** uma análise do papel desempenhado pelo Banco Mundial na formação docente inicial na USP e UNICAMP. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Programa de Pós – Graduação em Educação e Docência. Belo Horizonte, 2016. 166 f., enc, il.

ALONSO, K. M. A educação em um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRETI, Orestes. **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.

ALVES, João Roberto Moreira. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel M. M. (Org.) **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 10-13.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, F. S; LARANJO J. C; MENDES, I. A. A. **A formação continuada em tutoria a partir da interação no ambiente virtual.** Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, Brasil, v. 4, p. 73-100, out. 2014. Editora UFMG. ISSN (versão online): 2237-5864.

ARRUDA, E.P. **Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).** Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 823-842, out./dez. 2018. ISSN: 1984-6444 <http://dx.doi.org/10.5902/1984644432607>.

ARRUDA, E.P. **Políticas públicas em EaD no Brasil:** marcas da técnica e lacunas educacionais. Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.º, p. 105-118, jul./dez. 2016.

ARRUDA, E.P.; ARRUDA, D.E. P. **Educação à distância no Brasil:** políticas públicas e democratização do acesso ao Ensino Superior. Educ. rev. v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. **Feminização da Profissão Docente:** as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

AUGUSTA, I; GONÇALVES, B.M.F; TORRES, E. **Massive Open Online Courses (MOOC) na formação contínua de professores:** um estudo de caso. Revista Onis Ciência, Braga, V. III Ano III Nº 10, maio / agosto 2015 – ISSN 2182-598X. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/153414396.pdf>. Acesso em 08/10/2018.

BALZZAN, Edilson Carlos. Gestão de Polos de Apoio Presencial para o sistema Universidade Aberta do Brasil. In: MILL, Daniel Ribeiro da Silva; PIMENTEL, Nara Maria. (org.) **Educação à**

distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSC, 2010. 344 p.

BARNI, Edí Marise. **O papel do tutor presencial na educação à distância.** In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Paraná, 2011.

BARTH, A. M. **Um estudo de caso da empresa Kroton Educacional S/A no cenário da Educação a Distância.** (Monografia de especialização). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2014.

BEHAR, Patrícia (Org.). **Competências em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso 2013. 312 p.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BERTOLDO Haroldo Luiz. Pedagogia: entre a *téchne* e a episteme. In: PINTO, André Felipe Duarte e FAVACHO, André Márcio Picanço. (org.) **Discursos contemporâneos na educação.** Ouro Preto: Editora UFOP, 2015. 140p.

BEZERRA, M.A; CARVALHO, A.B.G. Tutoria: concepções e práticas na Educação a Distância. In: SOUSA, RP, MIOTA, FMCSC. and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação [online].** Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. **Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos?** Rev. EaD em Foco. 2018; 8(1): e709, doi: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 17 mar 2017.

BRASIL. **Decreto n. 9.057**, de 25 de mai. de 2017. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em 06 out 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Presidência da República. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 4.059/04**, de 10 de dez. de 2004. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 06 out 2019.

BRASIL. **Portaria n. 5.800/06**, de junho de 2006. **Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 06 de out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2016). **Resolução CNE/CES nº 1**, de 11 de março de 2016.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192.pdf>. Acesso em: 5

de maio de 2018.

BRASIL. **Decreto nº1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 02 de março de 2020.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. **Convergência na educação:** processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CAPES, Portal de Periódicos da Capes. **UAB.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CARDOSO, A.L.; LUZ, C.S.; SANTO, E.E.; SOARES, C.Q. **Mediação pedagógica da tutoria presencial no Ensino Superior a distância:** um estudo de caso em um polo de EaD. In: Encontro de pesquisadores em Educação a Distância - ENPED. São Carlos, 2016.

CARDOSO, J.M.R.; ZARELLI, P.R.; GONÇALVES, F. **Formação e experiência do tutor presencial de Educação à distância:** estudo de caso no polo UAB de Florianópolis. In: XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, São João Del Rei, 12-15 de setembro, 2016.

CARDOSO, S.D.C; SANTOS, E.N.F.S; VASCONCELOS, J.S. **O tutor presencial na Educação a Distância:** o caso do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM/CAUPT). In: Encontro de pesquisadores em Educação a Distância - ENPED. São Carlos, 2016.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016** = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016 [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Inter Saberes, 2017.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica.** São. Paulo: Prentice Hall. 2003. 4ª ed., 156p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Adriano Ribeiro da. **A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais.** Revista Científica da FASETE, Paulo Afonso, Bahia, 2017. ISSN 19820577

COSTA, M.L.F.; KNUPPEL, M. A. C. **As representações sociais do trabalho do tutor presencial:** limites e possibilidades. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 191-209. Editora UFPR. DOI: 10.1590/0104-4060.38660

DUTRA, Anelise Fonseca. **O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). 233 f. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERREIRA, A.A. **Desenvolvimento profissional de professores de história:** estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à

educação. Tese (Doutorado em Educação). 260 f. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. da. **E-group**: uma estratégia para o desenvolvimento profissional de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 225-242, jan./abr. 2013.

FILHO, L.N.S. **O papel do tutor presencial na Educação a Distância**. In: Encontro de pesquisadores em Educação a Distância - ENPED. São Carlos, 2012.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades**. Educação, 38 (1) pp. 138-146, ISBN, 2015.

FONSECA, O.S.P. **Educação a Distância - tecnologia, tutoria presencial e a distância**: um trabalho coletivo promovendo aprendizagem de qualidade. In: Encontro de pesquisadores em Educação a Distância - ENPED. São Carlos, 2016.

FRANÇA, Geysa de. **Formação de professores tutores para a docência online**: a UFJF em perspectiva. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.159. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação continuada de professores**: impasses, contextos e perspectivas. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>. ISSN: 1519-9029.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GARCIA, M. F. **Prática do professor tutor na formação superior de professores a distância**: criação e validação de um instrumento de pesquisa. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013. 165 f.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIOLO, Jaime. **Educação a Distância no Brasil**: a expansão vertiginosa. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE - v. 34, n. 1, p. 073 - 097 jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/3480/showToc>. Acesso em: 14 de out. 2019.

GOMES, Ednaldo Farias. **A profissionalidade do tutor na docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil**: tensões entre concepções e exercício docente. 2015. 331 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós- graduação em Educação, 2015.

GOMES, S. G. S; VILLANI, E. A. **Capacitação de tutores para EAD**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 20- -. 1,5 MB: il. color.; ePUB. - (Conhecimento, ISSN 2179-1732; n. 28). Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www2.cead.ufv.br/serieconhecimento/?edicoes=capacitacao-de-tutores-para-ead>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GONÇALVES, Fabiana. **A formação continuada dos tutores presenciais do polo UAB de**

Florianópolis: possibilidades de qualificação do processo ensino aprendizagem. In: Anais do XXII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Paraná, 2015.

GONÇALVES, Hortência de Abreu Gonçalves. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. **Educação na cibercultura**. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011. 164 p.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. 3. Ed. São. Paulo: Loyola, 2007.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

IES. **Processo de seleção de tutores presenciais**. Santa Luzia, Minas Gerais, 2018. IES. **Atribuições da tutoria presencial**. Santa Luzia, Minas Gerais, 2018.

JESUS, Elaine Nascimento de; SANTANA, Jose Lucas Severo. **Educação à distância e tecnologias:** caminhos para o reconhecimento e a valorização dessa modalidade de ensino. In: X Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE), Aracaju, 2017.

JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de Carvalho. **Educação a Distância:** uma análise dos modelos de ensino. Revista EAD em foco. Fundação Cecierj - Vol. 3 nº 1 - Rio de Janeiro, 2013.

JUNIOR, Carlos Fernando de Araújo; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel M. M. (Org.) **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 358-368.

JUNQUEIRA, E. S. **Tutores em EaD:** teorias e práticas. Fortaleza: Dummar, 2018.

KEARSLEY, Greg. MOORE, Michael G. **Educação à distância:** uma visão integrada / [tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Ensinar e aprender em ambientes virtuais**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592.

KOEHLER, M. J; MISHRA, P. **What is technological pedagogical content knowledge?** Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2009.

KROTON, GRUPO. **Catálogo de Cursos**. Disponível em: <https://universidadekroton.com.br/login/index.php#irlogin>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LAHAN, S.A.D.; SANTOS, R.; ZANIOLO, L.O. **Competências pedagógicas:** o “olhar” do tutor presencial do sistema da universidade aberta do Brasil. In: Encontro de pesquisadores em Educação a Distância - ENPED. São Carlos, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPA, A. MIL, D. **Trabalho docente virtual. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** In: Mill, Daniel. (org) Campinas: Papyrus, 2018.

LEMOS, André. **Cibercultura como território recombinante.** In: TRIVINHO, E., CAZELOTO, E. (orgs). A cibercultura e seu espelho. SP: Abciber/Itaú Cultural, 2010.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e des territorialização na cibercultura. In: MÉDOLA, A. S.; ARAÚJO, A.; BRUNO, F. (Org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática.** Porto Alegre: Sulina, 2008b. P. 277-293.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Espaço acadêmico, 2018.

LIMA, M. R. **Projeto UCA e Plano CEIBAL como possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.** 2015. 268 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MACIEL, C. Ambientes virtuais de aprendizagem. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância.** In: Mill, Daniel. (org) Campinas: Papyrus, 2018.

MAHLMEISTER, Leticia; MATTAR, João. **Facebook e ambientes virtuais de aprendizagem: análise da interação na educação a distância.** CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/29.pdf>

MATTOS, Miriam de C C M; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: Uma análise histórico – crítica.** EaD em Foco, 2019; 9(1): e751. doi:<https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.751>

MAXIMINO, Mayara Ewellyn Sá. **Expansão das fronteiras da sala de aula : uso de uma rede social educativa no contexto do ensino híbrido na educação básica.** 2018. 175 f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Práticas de formação de professores na educação à distância.** Maceió: EDUFAL, 2008.

MILL, D. **Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas.** Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016

MILL, D. RIBEIRO, L.R.C. OLIVEIRA, M.R.G. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. In: MILL, D. RIBEIRO, L.R.C. OLIVEIRA, M.R.G.(orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques.** EduFSCAR, 2010.

MILL, D.; FIDALGO, F. **Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 88, n. 220, p. 421-444, 2007.

MILL, Daniel. **Educação a Distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia –** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MILL, Daniel. Educação a Distância. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de**

Educação a Distância. In: Mill, Daniel. (org) Campinas: Papirus, 2018.

MINEIRO, Hélvia Moreira. **Formação do tutor: um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do curso de formação de tutores a distância do IFCE.** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2011.

MONTEIRO, A. MOREIRA, J. A. *Blended learning.* **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância.** In: Mill, Daniel. (org) Campinas: Papirus, 2018.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. (1993) **Theoretical Principles of Distance Education.** London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo para Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Agosto 2002.
Disponível em:
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em 12 ago. 2019.

MORAN, José Manuel. **Modelos e avaliação do Ensino Superior a distância no Brasil.** Revista ETD – Educação Temática Digital da Unicamp, Vol. 10, Nº 2, 2009. Disponível em: www.eca.usp.br/moran. Acessado em 05 maio de 2019.

MORAN, José Manuel. A educação à distância e os modelos educacionais na formação dos professores. In: BONIN, Iara et al. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias.** Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Cap. 4, p. 245-259. (XIV Endipe).

MOURÃO, M.P; OLIVEIRA, L.C; RIOS, M.D.R; SILVA, G.M. **Avaliação do curso de formação de tutores oferecido pelo centro de Educação a Distância – UFU.** In: Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância – SIED. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 10 a 22 de setembro de 2012.

MUNIZ, E. F.; PEREIRA, M. R. O. **Importância da formação continuada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos tutores dos cursos técnicos da UEMA/REDE E-TEC Brasil.** In: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - ESUD. Florianópolis/SC, 05 - 08 de agosto de 2014.

NEVADO, R. A. D; ZIEDE, M. L. Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada a Educação. ROODA - Rede Cooperativa de Aprendizagem. Porto Alegre, 2018. Disponível em: http://www.nuted.ufrgs.br/?page_id=298. Acesso em: 30 jan. 2019.

NEVES, Inajara de Salles Viana. **Condições de trabalho docente no Ensino Superior na rede privada na modalidade Educação a Distância:** 203 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real.** Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa v. 47 n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017.

NUNES, Vanessa Battestin. **O papel do tutor na Educação a Distância:** o Estado da arte. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE.

OLIVEIRA, Caroline Mendes. **O tutor e a tutoria em Educação a Distância (EaD):** O que nos

dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção **acadêmica?** Dissertação de mestrado. 2017. 200 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, E. D. S; ANJOS, E. G; SOUZA, H. M; LEITE, J. E. R. **Estratégias de uso dowhatsapp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores.** SIED 2014. Simpósio internacional de Educação a Distância. Universidade de São Carlos/SP, 15 – 26 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, J. D; ZAIDAN, S. A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais. In: GUIMARÃES, Selva; NETO, Wenceslau Gonçalves. (orgs.). **Mestrado profissional: implicações para a educação básica.** Campinas: Alínea, 2018 p. 41-57.

OLIVEIRA, Roberta Rossi. **Formação e identidade do professor tutor: uma articulação necessária.** EdUECE, 2013.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Os modelos de Educação a Distância no Brasil: a universidade aberta do Brasil como um divisor de águas.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.82-103, jul./dez. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>

PAGANO, Claudia Marisa. **Los tutores en la educación a distancia.** Un aporte teórico. Revista da Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed: 2014.

PIERI, Marlise de Medeiros Nunes de. SCHULTER, Cléder. **EaD: a função do tutor presencial em suas diversas dimensões.** In: Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, Tubarão, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** Nuances - Vol. III- Setembro de 1997. p. 05-14.

PINHEIRO, T. S. M. ROLIM, G. F. **Pedagogia da semivirtualidade: caracterizando a modalidade semipresencial.** XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Volume: 2, Fortaleza, 2014.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira. **Dimensões da tutoria da educação à distância: o que é oficial e o que é real?** 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora- MG, 2017.

PONTES, Evellyn I. F. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos.** 2016. 286 f. Dissertação (mestrado em educação: currículo – área de novas tecnologias em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2016.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância: fundamentos e política.** EdUFMT, Cuiabá, 2009. 171p.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, C.S.N. **Os papéis do tutor presencial em um Curso de Letras na modalidade semipresencial.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-

Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens (POSLING), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG), Belo Horizonte.

RIBEIRO, Rodrigo Gonçalves. **O tutor presencial e a mediação na educação à distância: papéis e atribuições**. 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2016.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; BARCIA, R. M. **Modelos de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Modelos_de_EAD_Rosangela09.doc> Acesso em 05 ago. 2018.

ROSSIT, F. H; MILL, D; CORRÊA, A.G. **Tpack (technological pedagogical content knowledge)**. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. In: Mill, Daniel. (org) Campinas: Papirus, 2018.

ROZA, Rodrigo Hipólito. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2017. 157 p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Campinas, 2017.

SALES, G. L.; BARROSO, G. C.; SOARES, J. M. **Learning vectors (LV): Um modelo de avaliação processual com mensuração não linear da aprendizagem em ead online**. In. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 20, n. 1, 2012.

SANTOS, Ralph José Neves dos. **O tutor presencial na educação à distância: teoria versus prática no fazer docente nas instituições de Ensino Superior de Pirapora-MG**. Revista de educação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros – CEAD/UNIMONTES, Volume 5 - Número 1 - jan./jun. – 2017, p. 87-96.

SCHLOSSER, Rejane Leal. **A atuação dos tutores nos cursos de Educação a Distância**. Colabor@ - Revista Digital da CVA, Volume 6, Número 22, 2010.

SILVA, Marco. Docência presencial e online: sugestões de interatividade na cibercultura. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, Antônio José; RAMOS, Altina. (org.) **O digital e o currículo**. Centro de competência da Universidade do Minho, Portugal, 2009. 269 p.

SILVA, Z. N.; JUNIOR, A.S.; NASCIMENTO, G.S. **Formação de professores da EaD para uso das tic's na região amazônica: tutor presencial**. Revista HOLOS, Ano 33, Vol. 02, 2017, p. 214-227.

SIQUEIRA, Ana Lúcia Farão Carneiro de. TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. **Formação de professores tutores no cenário da EAD: da concepção ao desenvolvimento no contexto de uma universidade privada**. UNAD Universidad Nacional Abierta y a distancia. Colômbia, 2016. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2650/2758>. Acessado em: 10 mar 2019.

SOARES, Leililene Antunes. **O tutor presencial na educação à distância: interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores**. 2012. 86 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010

1231. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>.

SOUZA, Roberta de Moraes Jesus de. **O tutor presencial de cursos superiores a distância: atribuições, formação e status profissional**. 2010. 134 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD). PVANet Ambiente Virtual de Aprendizagem. Viçosa, 2018. Disponível em: https://www2.cead.ufv.br/sistemas/pvanet/files/requisitos/cartilha_PVANet_prof_revisada17_11.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Formação de tutores. Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.cead.ufv.br/site/cadastrucursos/formacao-de-tutores/>. Acesso em: 29 jan. 2019.

VALENTE, Jose Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação a Distância; pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VALENTE, Jose Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. **A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais Vol. 1, n. 1, 2014, p. 141-166.

VALENTE, Jose Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro da Silva; PIMENTEL, Nara Maria. (org.) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSC, 2010. 344 p.

VALENTE, Jose Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. **Uso da internet em sala de aula**. Educar em Revista 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108009>>. Acessado em: 07 set 2018.

VIDAL, Odaléa Feitosa. **O papel do tutor nas licenciaturas em física, matemática e química da UFAL/UFRN**. 2010. 106 f. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a. V1.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010, 152 p.

VIEIRA, Márcia de Freitas. **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas**. 2018. 417 f. Doutorado em Educação na área de especialização em Educação a Distância e e-Learning (EDeL). Universidade Aberta, Portugal, 2018.

VOLPATO, Gillian Mariana Luciano. **A formação continuada dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância da UFJF**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 195. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos tutores presenciais

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Tutor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Educação e Docência na FAE/UFMG, intitulada: “Educação a Distância: o papel e a formação continuada do tutor presencial na rede privada”. O objetivo da pesquisa é desenvolver um panorama do Ensino na modalidade a Distância, na última década, e compreender as atribuições e o papel do tutor presencial, que atua nas licenciaturas, no processo de mediação pedagógica.

A finalidade deste questionário é de obter dados que contribuam para a compreensão dos papéis dos tutores presenciais, para que assim, possamos desenvolver e implementar um ambiente virtual colaborativo de formação continuada adequada às demandas da prática pedagógica do tutor presencial! Conto com a sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo

- a) () Masculino
b) () Feminino

2. Idade

- a) () Entre 20 e 30 anos
b) () Entre 31 e 35 anos
c) () Entre 36 e 40 anos
d) () Entre 41 e 50 anos
e) () 51 anos ou mais

FORMAÇÃO

3. Qual é a sua formação acadêmica

- a) () Graduação
b) () Especialização
c) () Mestrado
d) () Doutorado

Especifique a(s) área(s) de formação _____

4. A sua formação inicial contribui para a sua mediação pedagógica na Educação a Distância?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

5. A sua formação continuada contribui para a sua mediação pedagógica na Educação a Distância?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

6. Sente necessidade de formação específica para a sua atuação como Tutor Presencial?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

7. A Instituição que você atua oferece curso de formação para os tutores presenciais?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

6. Para uma boa atuação do tutor presencial é fundamental uma formação específica

- Discordo totalmente
 - Discordo parcialmente
 - Não concordo, nem discordo
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente
-

8. Se fosse oferecido a você um curso, sobre tutoria, você se interessaria em participar?

a) Sim b) Não

9. Teria interesse em colaborar para a elaboração de um curso de formação continuada para os tutores presenciais?

a) Sim b) Não

10. Aponte conteúdos que você considera fundamentais em um curso de formação para tutores presenciais. (Pode assinalar mais de uma opção)

- a) Concepção de Educação a Distância
- b) Atribuições da Tutoria
- c) Ambientes virtuais de Aprendizagem - AVAs
- d) Mediação pedagógica em Educação a Distância
- e) Educação tecnológica

f) () Outros: _____

TUTORIA PRESENCIAL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

11. Quais razões o levaram a tutoria presencial?

- a) () Imposição
 - b) () Desejo de experimentar
 - c) () Renda complementar
 - d) () Outra Especificar: _____
-

12. Como ingressou na instituição onde você atua?

- a) () Processo seletivo
 - b) () Análise curricular
 - c) () Convite
 - d) () Outro Especificar: _____
-

13. Tempo de experiência como tutor presencial

- a) () Menos de 6 meses
 - b) () Entre 6 meses e 2 anos
 - c) () Entre 3 e 5 anos
 - d) () Entre 6 e 8 anos
 - e) () Mais de 10 anos
-

14. Você exerce a docência em outra rede de ensino? Se sim, especifique:

- a) () Rede estadual de ensino
 - b) () Rede municipal de ensino
 - c) () Rede federal de ensino
 - d) () Rede privada de ensino
 - e) () Outro Especificar: _____
-

15. O trabalho de mediação, realizado pela tutoria presencial, é fundamental para o processo de aprendizagem dos estudantes?

- a) () Discordo totalmente
 - b) () Discordo parcialmente
 - c) () Não concordo, nem discordo
 - d) () Concordo parcialmente
 - e) () Concordo totalmente
-

16. Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) no curso em que você atua?

- a) Sim b) Não
-

17. Como você identifica o(s) papel (is) do tutor presencial no polo em que você atua? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a) Mediar a aprendizagem, instigar, provocar e lançar desafios aos cursistas
b) Sanar as dúvidas dos estudantes em relação aos conteúdos ensinados
c) Propor estratégias de organização de tempo, de estudos e autonomia
d) Promover espaços de construção coletiva do conhecimento
e) Outros Especifique: _____
-

18. Na sua concepção o tutor presencial exerce função docente?

- Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca
-

19. Você recebeu alguma orientação formal quanto às suas atribuições de tutoria na instituição onde atua?

- a) Sim b) Não
-

20. A coordenação, da instituição que você atua, reúne-se com os tutores para discutir ações de melhoria da prática pedagógica?

- Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca
-

21. Você tem contato com os outros profissionais que atuam na EaD (Professor Conteudista, Tutor Virtual, Designer Instrucional...)

- Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca
-

22. Você cria estratégias didáticas para a melhoria do desempenho dos cursistas nas aulas atividade?

- Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca
-

23. Você se comunica com os cursistas fora do âmbito da Universidade?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

24. Você contribui para minimizar as dúvidas dos cursistas relativas ao conteúdo das disciplinas, incentivando-os a continuarem no curso?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

25. Você cria estratégias alternativas para diminuir a evasão dos alunos?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

26. Você participa do desenvolvimento do estágio supervisionado dos cursistas?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

USO DAS TECNOLOGIAS

27. Como você considera seu conhecimento em informática?

- a) Básico
 - b) Intermediário
 - c) Avançado
-

28. Com que frequência você acessa a internet?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

29. Seu acesso a Internet é mais frequente em que local?

- a) Residência
 - b) Trabalho
 - c) Outros. Quais? _____
-

30. Você acessa a internet pelo smartphone?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

31. Qual o principal meio de comunicação que você utiliza? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) Skype

b) E- mail

c) WhatsApp

d) Facebook

e) Twitter

f) Outros Quais _____

32. Com que frequência você participa de fóruns e/ou listas de discussão?

Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca

APÊNCICE B – Roteiro de Entrevista semiestruturada aplicada as tutoras presenciais dos cursos de licenciatura

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

FORMAÇÃO

1. Contribuições da formação inicial e continuada para a mediação pedagógica na Educação a Distância.
2. Oferta de formação pela Instituição
3. Demanda por uma formação continuada para atuar na Educação a Distância
4. Conteúdos para o curso de formação para tutores presenciais

TUTORIA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

5. Concepção de Educação a Distância
6. Concepção de mediação pedagógica
7. Concepção do papel do tutor presencial
8. Principais dificuldades e desafios para a prática da tutoria presencial
9. Competências que o Tutor Presencial deve desenvolver para a qualidade da sua prática pedagógica na Educação a Distância
10. Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho dos cursistas nas aulas atividade
11. Estratégias que utiliza para se comunicar com os cursistas
12. Estratégias para minimizar evasão dos cursistas
13. Uso das tecnologias de informação e comunicação

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Educação a Distância: o papel e a formação continuada do tutor presencial na rede privada”**. Neste estudo pretendemos desenvolver um panorama do Ensino na modalidade a Distância, na última década, e compreender as atribuições e o papel do tutor presencial, que atua nas licenciaturas, no processo de mediação pedagógica. A partir do delineamento do cenário atual da atuação do tutor presencial (desenvolvido por meio da revisão bibliográfica, análise de questionário e entrevistas) pretendemos analisar o desenvolvimento e implantação de um ambiente virtual colaborativo de formação a ser ofertado aos tutores que atuam em licenciaturas.

Esta proposta de investigação é justificada pela constatação de que ainda é incipiente o número de pesquisas que abordam a prática do tutor presencial nas instituições privadas que oferecem cursos na modalidade a distância. Compreendemos que, por meio dos resultados desta pesquisa, poderemos ter uma melhor compreensão dos papéis e das atribuições do tutor presencial, nas instituições de Ensino Superior privadas, para que assim, possamos contribuir para que as intervenções dos docentes, em EaD, sejam mais munidas de instrumentos teóricos e metodológicos, melhorando assim, a prática docente destes profissionais ainda pouco reconhecidos e valorizados no campo educacional.

Para esta pesquisa utilizaremos como metodologia um estudo de caso, tendo como principais instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a aplicação de questionários aos tutores presenciais que participarão da pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa, os questionários serão enviados aos tutores presenciais por meio de correio eletrônico. As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos tutores voluntários. Para esse procedimento utilizaremos um roteiro de entrevista e um gravador de voz para registrar a entrevista para posterior transcrição das respostas. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Na segunda etapa, para a participação na elaboração do curso de formação continuada, os tutores voluntários precisarão se reunir, com a pesquisadora, quatro vezes no decorrer da pesquisa. Os locais e horários serão decididos coletivamente de forma a garantir o mínimo de desconforto para os tutores. No decorrer da elaboração e implantação do curso as atividades serão realizadas por meio de ambientes virtuais e redes sociais.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

A pesquisa oferece risco mínimo, para os participantes, por não realizar nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo. A aplicação dos questionários e das entrevistas semiestruturadas não acarretará invasão da intimidade dos indivíduos pesquisados. O anonimato da identidade dos participantes será preservado. A pesquisa será conduzida de modo a minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Trata-se de um projeto que trará benefícios para o campo da Educação, uma vez que identificados os papéis e as demandas formativas dos tutores presenciais será possível propor ações de formação continuada mais pertinentes com o perfil deste profissional.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável em local seguro, pelo prazo de cinco anos.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o (a) pesquisador (a) assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Educação a Distância: o papel e a formação continuada do tutor presencial na rede privada”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome completo do participante Data

Assinatura do participante

Pesquisadora responsável: Andréia de Assis Ferreira

Endereço: UFMG - Campus Pampulha - Avenida Antônio Carlos, 6627 CEP: 31270-901/
Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 3409-5197

E-mail: andreia.assis.ferreira@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável Data

Pesquisadora: Lorena Andrade Costa Endereço: Rua Madureira, 730 CEP: 31235-100 /
Belo Horizonte – MG Telefones: (31) 975273072 E-mail: lorena-andrade@ufmg.br

Assinatura da pesquisadora Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus
Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 34094592