

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Caroline Mendes de Oliveira

**O TUTOR E A TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTANCIA (EaD):  
O que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a  
2015) de produção acadêmica?**

Belo Horizonte  
2017

Caroline Mendes de Oliveira

**O TUTOR E A TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTANCIA (EaD):  
O que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a  
2015) de produção acadêmica?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Área de concentração: Educação

Orientador(a): Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda

Belo Horizonte

2017

O48t  
T

Oliveira, Caroline Mendes de, 1988-  
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? / Caroline Mendes de Oliveira. - Belo Horizonte, 2017.  
200 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientador : Eucídio Pimenta Arruda.  
Bibliografia : f. 147-151.  
Apêndices: f. 152-200.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino à distância -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Tecnologia educacional -- Teses. 5. Inovações educacionais -- Teses. 6. Educação de adultos -- Teses. 7. Educação especial -- Teses. 8. Educação inclusiva -- Teses. 9. Inclusão em educação -- Teses.

I. Título. II. Arruda, Eucídio Pimenta, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.35

Caroline Mendes de Oliveira

**O TUTOR E A TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTANCIA (EaD):  
O que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a  
2015) de produção acadêmica?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda – Faculdade de Educação da UFMG  
(ORIENTADOR)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Rocha Bruno – Faculdade de Educação da UFJF

---

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo – Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte/2017

*À minha mãe, Elisabete (in memoriam),  
exemplo de vida, perseverança e otimismo,  
fonte inesgotável do meu eterno amor,  
respeito e admiração.*

## AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada passei pelo momento mais difícil da minha vida, que foi a perda da minha mãe... senti como a perda de uma parte de mim. Assim, agradeço primeiramente a Deus, que me deu força e sabedoria para chegar até aqui.

Aos meus pais (*in memoriam*), responsáveis por tudo aquilo que sou, meus melhores professores na escola da vida.

Aos meus irmãos, Leandro e Lays, e a toda minha família, de Belo Horizonte ao interior de Minas. Todos vocês estiveram comigo, cada qual a seu modo, à sua maneira. Obrigada pela compreensão, sobretudo dos momentos ausentes e por terem sempre torcido por mim, me incentivado e me dado força nos momentos em que eu mais precisei.

A todos os meus amigos, em especial à Kenya, Beth, Amanda, Flaviana, Celeste, Cris, Eliza e Eleomara, pela amizade, pela confiança e pelo alento nos momentos difíceis e pela compreensão da ausência em tantos outros. E ao Marlon, que se fez presente na fase mais difícil, por seu apoio e companheirismo. Nossos caminhos tomaram rumos diferentes, mas por aquilo que significou serei eternamente grata.

À afilhada de intercâmbio colombiana, Liliana, que chegou de repente e tanto contribuiu para trazer maior leveza aos meus dias, compartilhando tantas aprendizagens, risos, choros, momentos especiais e inesquecíveis.

Ao professor Fernando Fidalgo, pelo exemplo de humanidade, professor e pesquisador comprometido, com o qual iniciei minha trajetória no campo da pesquisa em Educação. Jamais me esquecerei das suas contribuições para a minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Ao meu orientador, professor Eucidio Arruda, pela confiança em mim depositada para a realização do desafio proposto com a execução desta pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos, críticas e reflexões.

A todos os colegas e professores da UFMG, especialmente aqueles com os quais compartilhei experiências inesquecíveis na Escola de Gestores, sobretudo Aline, Jacque Laranjo, Marcela, Dani, Talita, Priscila, Gisele, Vivi, Patrícia, Gláucia, Mariana, Fernanda e Daniel. Aos colegas do GESTRADO, especialmente na pessoa

do Tiago pelas preciosas sugestões, críticas e contribuições, além da amizade que tornou a trajetória mais rica e agradável. E também aos colegas do GIZ, pelas ricas oportunidades de aprendizagens e interlocuções estabelecidas.

Aos colegas da Escola Municipal Sérgio Miranda, pela compreensão, apoio e incentivo durante toda a trajetória do mestrado.

Enfim, a todos que sempre torceram por mim e estiveram comigo durante essa desafiadora caminhada... Muito obrigada!

*“Nós não deixaremos de explorar, e ao final de toda nossa exploração  
chegaremos onde começamos e conheceremos o lugar pela primeira vez” .*

*(T.S. Elliot)*



## RESUMO

O campo da educação vem sendo chamado a responder às exigências impostas pelas transformações em todos os âmbitos da vida social desde a intensificação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). Nesse cenário ganha destaque a Educação a Distância (EaD) e os seus protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais sobressai-se o tutor. Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivo identificar e examinar as perspectivas de investigação, bem como os principais campos teórico-metodológicos presentes nas dissertações e teses brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre a tutoria na EaD. Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, predominantemente qualitativa, mas sem desprezo pelos métodos quantitativos. Na pesquisa documental nos detivemos àquilo que leis, decretos e portarias têm apontado como perspectivas para a EaD no Brasil. Na pesquisa bibliográfica, além da leitura de autores que têm se destacado em estudos sobre tutoria, trabalho docente e educação a distância – Belloni, Mill, Tardif e Lessard, Brezezinski, Maggio, Bernal, Preti, Toschi, Lapa e Pretto, dentre outros – analisamos as dissertações e teses selecionadas nos portais CAPES e BDTD/IBICT, considerando o período 2005-2015. Como procedimento de análise optamos pela adaptação da técnica de Análise do Conteúdo de Bardin (1977), a partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Nossos resultados ressaltam, além das dificuldades no trabalho com bancos de dissertações e teses, o quão complexo é o campo de discussão sobre a tutoria na EaD, permeado por posições divergentes, além de muitos aspectos contraditórios. Ficaram evidentes as controvérsias que o termo “tutor/tutoria” engendra, sobretudo quando discutido nas suas relações com a docência. De um modo geral, destaca-se como perspectiva desafiadora a ressignificação da docência como trabalho coletivo, no qual o tutor aparece como o mais desvalorizado. As perspectivas de investigação em destaque nas dissertações e teses analisadas confirmam ainda a centralidade do papel do tutor nas propostas de ensino em EaD, nas quais figura como o grande responsável pelo processo de mediação pedagógica, que deve acontecer de forma interativa e colaborativa nos ambientes virtuais de aprendizagem, permeado pelo auxílio de ferramentas tecnológicas e contribuindo para a formação de um estudante autônomo, crítico e reflexivo. A formação nas especificidades da modalidade EaD aparece como imprescindível e tem ocorrido majoritariamente de forma ineficiente segundo os trabalhos analisados. Consideramos que poucos trabalhos demonstraram perspectivas de investigação mais aprofundadas, com referencial teórico-metodológico melhor delineado. Pareceu-nos pouco exploradas algumas perspectivas de investigação significativas para se pensar a tutoria na EaD, tais como a convergência dos modelos presencial e a distância, a educação de adultos (andragogia) e a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. Esperamos que a partir deste estudo investigações mais aprofundadas possam ser feitas, oferecendo elementos para a construção de novas compreensões e conhecimentos no campo da EaD brasileira.

**Palavras-chave:** Tutor. Tutoria. Trabalho Docente. Educação a Distância. Pesquisa Bibliográfica e Documental.

## ABSTRACT

The field of education has been called to respond to the demands imposed by the transformations in all spheres of social life since the intensification of the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC's). In this scenario, Distance Learning (EaD) and its protagonists in the teaching-learning process stand out, among which the tutor stands out. In this sense, the present research aimed to identify and examine the research perspectives, as well as the main theoretical and methodological fields present in Brazilian theses and dissertations from the period 2005 to 2015 that deal with tutoring in EaD. Considering the nature of the problem of this study, we opted for a bibliographical and documentary research, predominantly qualitative, but without contempt for quantitative methods. In documentary research, we have focused on what laws, decrees, and ordinances have pointed out as perspectives for EaD in Brazil. In the bibliographic research, in addition to the reading of authors who have excelled in studies on tutoring, teaching and distance education - Belloni, Mill, Tardif and Lessard, Brezezinski, Maggio, Bernal, Preti, Toschi, Lapa and Preto, among others - we analyzed the theses and dissertations selected in the portals CAPES and BDTD/IBICT, considering the period 2005-2015. As an analysis procedure we opted for the adaptation of the Bardin Content Analysis technique (1977), based on the reading of the abstracts of the selected papers. Our results point out, besides the difficulties in working with theses and dissertation banks, how complex is the field of discussion about EAD tutoring, permeated by divergent positions and many contradictory aspects. The controversies that the term "tutor / mentoring" engender, especially when discussed in their relationship with teaching, became evident. In general, it is highlighted as a challenging perspective the resignification of teaching as collective work, in which the tutor appears as the most devalued. The research perspectives highlighted in the analyzed theses and dissertations also confirm the centrality of the role of the tutor in the teaching proposals in EaD, in which he is the main responsible for the process of pedagogical mediation, which should happen in an integrated and collaborative way in virtual environments of learning, permeated by the aid of technological tools and contributing to the formation of an autonomous, critical and reflective student. The training in the specificities of the EAD modality appears as essential and has occurred mostly inefficiently according to the works analyzed. We believe that few studies have demonstrated more detailed research perspectives, with a better theoretical and methodological framework. We found little exploration of some significant research perspectives for teaching distance education, such as the convergence of face-to-face and distance learning, adult education (andragogy) and the perspective of Special and Inclusive Education. We hope that from this study further investigations can be made, offering elements for the construction of new understandings and knowledge in the field of the Brazilian EaD.

**Keywords:** Tutor. Tutoring. Teaching Work. Distance Education. Bibliographic and Documentary Research.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Quantidade de trabalhos por Eixos de Análise - Debate "tutoria x docência" .....	82
---	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantitativo de trabalhos por palavras-chave x ano da defesa - Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Novembro/2015 .....	28
<b>Tabela 2</b> - Distribuição dos trabalhos por Eixos de Analise x Banco de Dados (PPGE's nota 7 e Reuniões da ANPED) MAIO/2016 .....	31
<b>Tabela 3</b> - Lista base de palavras-chave e expressões utilizadas para a busca nos Bancos de teses e Dissertações .....	34
<b>Tabela 4</b> - Palavras e expressões consideradas para além da lista base desta pesquisa .....	37
<b>Tabela 5</b> - Expressões da lista base consideradas como palavras simples na planilha do MS Excel .....	38
<b>Tabela 6</b> - Trabalhos que apresentaram informações divergentes entre os dois bancos de dados (CAPES - BDTD/IBICT).....	40
<b>Tabela 7</b> - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT).....	42
<b>Tabela 8</b> - Filtro em cores com a situação dos trabalhos após a busca pelo texto completo dos mesmos.....	44
<b>Tabela 9</b> - Categorias temáticas x Frequência de aparição.....	49
<b>Tabela 10</b> - Grau de defesa x Quantidade de trabalhos .....	50
<b>Tabela 11</b> - Ano das publicações x Quantidade de trabalhos.....	51
<b>Tabela 12</b> - Local de aparição das palavras-chave desta pesquisa x Quantidade de trabalhos.....	51

<b>Tabela 13</b> - Palavras-chave desta pesquisa encontradas nos trabalhos categorizados x Frequência de aparição.....	52
<b>Tabela 14</b> - De que forma afirmam que “tutor é professor” x Quantidade de trabalhos .....	83
<b>Tabela 15</b> - De que forma mencionam a relação “EaD x Presencial” x Quantidade de trabalhos .....	85
<b>Tabela 16</b> - Palavras utilizadas como sinônimo para aquilo que o tutor faz na educação a distância x Frequência de aparição .....	91
<b>Tabela 17</b> - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “trabalho do tutor” x Frequência de aparição .....	92
<b>Tabela 18</b> - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” x Frequência de aparição .....	101
<b>Tabela 19</b> - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Formação do tutor” x Frequência de aparição .....	108
<b>Tabela 20</b> - Metodologias em destaque nas teses e dissertações x Frequência de aparição .....	119
<b>Tabela 21</b> - Instrumentos(s) em destaque nas teses e dissertações x Frequência de aparição .....	120
<b>Tabela 22</b> - Procedimentos de análise presentes nas teses e dissertações x Frequência de aparição .....	122
<b>Tabela 23</b> - Eixos de análise referentes ao referencial teórico-metodológico presente nas teses e dissertações x Frequência de aparição.....	127
<b>Tabela 24</b> - Informações levantadas na busca pelos campos teórico-metodológicos x Frequência de aparição .....	131
<b>Tabela 25</b> - Palavras-chave da pesquisa encontradas nas teses e dissertações x frequência de aparição .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AVA's	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDF	Portable Document Format
PNE	Plano Nacional de Educação
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
a) O ingresso no Mestrado e a definição do Projeto de Pesquisa.....	16
b) Justificativa e questões norteadoras da pesquisa.....	17
c) Objetivos da pesquisa .....	22
d) Metodologia de pesquisa.....	22
e) A estrutura da dissertação.....	26
<b>CAPÍTULO 1- PERCURSOS EM BASES DE DADOS BRASILEIRAS DE DISSERTAÇÕES E TESES .....</b>	<b>28</b>
1.1 Levantamento preliminar da produção de Dissertações e Teses brasileiras sobre tutoria em Educação a Distância .....	28
1.2 Definindo novos rumos diante da inviabilização do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	29
1.3 Atualização do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e inserção de um novo Banco de Dados .....	31
1.4 A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	33
1.4.1 A busca no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT .....	35
1.4.2 A junção dos Bancos de Teses e Dissertações: CAPES e BDTD/IBICT .....	37
1.5 O processo de categorização das Teses e Dissertações.....	46
<b>CAPÍTULO 2 - TUTORIA E DOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....</b>	<b>56</b>
2.1 Tutoria e docência: aproximações e distanciamentos.....	56
2.2 Perspectivas de investigação em destaque nas Teses e Dissertações em análise: a discussão tutoria x docência .....	79
<b>CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA BRASILEIRA – 2005 a 2015.....</b>	<b>89</b>
3.1 Perspectivas de investigação presentes nas teses e dissertações.....	89
3.1.1 Categoria temática: Trabalho do tutor .....	89
3.1.2 Categoria temática: Mediação pedagógica, comunicação e interação no ensino superior a distância.....	101

3.1.3 Formação do tutor .....	108
3.2 Campos teórico-metodológicos presentes nas teses e dissertações.....	117
3.2.1 Indicativo sobre a metodologia presente nas teses e dissertações .....	118
3.2.2 Indicativo sobre os instrumentos de pesquisa presentes nas teses e dissertações.....	120
3.2.3 Indicativo sobre os procedimentos de análise presentes nas teses e dissertações.....	122
3.2.4 Indicativo sobre os autores de referência presentes nas teses e dissertações .....	124
3.2.5 Indicativo sobre o referencial teórico-metodológico presente nas teses e dissertações.....	126
3.3 O que dizem as teses e dissertações brasileiras em uma década de produção acadêmica (2005 a 2015)? .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

### **a) O ingresso no Mestrado e a definição do Projeto de Pesquisa**

As discussões sobre a formação e o trabalho do professor, seus saberes e suas práticas sempre estiveram presentes em minha trajetória acadêmica e profissional. Na condição de futura professora em formação inicial, essas temáticas sempre me tocaram e inquietaram durante a graduação em Pedagogia, iniciada em 2006 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sobretudo após a conclusão do curso (2012) e o ingresso na carreira docente da Educação Básica como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na tentativa de compreender algumas questões e também de ampliar a minha formação, ainda na graduação ingressei na iniciação científica, no grupo de pesquisa “Observatório do Trabalho Docente”, o que me possibilitou um contato mais efetivo com a literatura sobre a temática da formação e do trabalho do professor e reforçou o meu interesse em seguir os estudos nesta área.

O contato com a temática da Educação a Distância (EaD), se deu a partir da minha atuação na assessoria pedagógica de um curso de especialização *lato-sensu* na modalidade EaD, o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional *Escola de Gestores da Educação Básica*, uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com a UFMG. Em quatro anos de experiência com o curso de Gestão Escolar/EaD, além do contato direto com uma experiência nesta modalidade de ensino, realizei disciplinas e participei de seminários sobre a temática da EaD, os quais fizeram ressurgir minhas inquietações em relação ao campo da formação e do trabalho docente, especialmente por perceber que a educação a distância é uma realidade que está posta neste campo, sendo complexos e necessários os estudos e pesquisas na área.

No decorrer dos meus estudos e experiências profissionais ficou evidente que o campo da educação, de um modo geral, e o da formação e trabalho docente, mais especificamente, vem sendo chamando a responder às novas exigências impostas pelas atuais transformações em todos os âmbitos da vida social desde a intensificação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). É nesse cenário que ganha destaque a modalidade do ensino a distância e



os seus protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Dentre estes está o tutor e desde então “a tutoria tem sido, por sua vez, um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EAD” (GATTI e BARRETO, 2009, p.115). É, portanto, sobre este importante protagonista do ensino a distância que trata a pesquisa de mestrado apresentada nesta dissertação.

### ***b) Justificativa e questões norteadoras da pesquisa***

É notável que o mundo do trabalho tem demandado um perfil profissional condizente com o atual estágio do desenvolvimento tecnológico, trazendo grandes desafios para a formação do trabalhador em todas as áreas do conhecimento.

Para Belloni (2009), as transformações sociais e econômicas dos anos 90 deram início a uma nova forma de organização do trabalho, exigindo dos mercados capitalistas uma formação apropriada dos trabalhadores. A autora chama esse período de *pós-fordismo*, uma nova forma de organização do trabalho regida pelo princípio da flexibilidade, na qual competências múltiplas, autonomia e iniciativa do trabalhador são habilidades indispensáveis.

Fidalgo e Fidalgo (2006) também analisam as crescentes transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. Para os autores, foi a partir de meados dos anos 70, que um novo modelo de organização da produção teve seu processo iniciado, baseado na égide da chamada lógica flexível de mercado. Ainda de acordo com os autores, essa nova lógica foi a resposta encontrada para o problema da crise de acumulação do capital, substituindo o padrão de regulação fordista-keynesiano por novos modelos de gestão, sobretudo o modelo japonês. Nesse modelo, baseado na gestão flexível, novas competências passam a ser exigidas do trabalhador, sobremaneira relacionadas ao “saber-ser” e ao “saber-fazer”, provocando também um processo de individualização do trabalho (FIDALGO e FIDALGO, 2006).

Flexibilidade parece ser palavra de ordem nesse novo cenário. Castells (1999), ao analisar esse processo de transformações ocorrido nos últimos anos, afirma que um novo modelo de desenvolvimento estaria surgindo atrelado a uma nova estrutura social. Para o autor tudo isso ocorre num momento de reestruturação do sistema capitalista, caracterizado pela

[...] flexibilidade, descentralização das empresas e da nova forma de organização das empresas por rede, declínio dos movimentos dos trabalhadores, individualização e diversificação cada vez maior das forças de trabalho, incorporação das mulheres, intervenção estatal para desregular o mercado (CASTELLS, 1999, p. 21- 22)

Não é difícil percebermos a centralidade ocupada pela introdução das novas tecnologias da informação e comunicação nesse processo de transformações vivido na contemporaneidade. Não só os autores aqui referidos, como diversos outros estudiosos das relações de trabalho na sociedade capitalista [Paulani (2006), Chesnais (1996), Harvey (2008), Machado (2008), dentre outros] concordam com essa evidência. Castells (1999) também afirma que é essa revolução tecnológica, centrada nas novas tecnologias da informação e comunicação, que principalmente tem impulsionado tamanhas transformações vivenciadas nos últimos anos não só no âmbito econômico, mas também político e social.

É nessa perspectiva que o campo da educação vem sendo chamado a fornecer respostas às novas exigências de formação do trabalhador. Nesse sentido, Brezezinski (2005) aponta que

(...) a educação escolar cumpre papel essencial na aquisição de conhecimentos e é requisito necessário para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania na atual fase do desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento emergente no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho (BREZEZINSKI, 2005, p. 153).

Desta forma podemos refletir sobre as implicações das transformações no mundo do trabalho e suas relações com as constantes mudanças na política educacional brasileira nos últimos anos. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP 2/2015), são dois marcos legais fundamentais que materializam esse processo de mudanças ocorrido nas últimas décadas. Dentre outras questões relevantes, destacam-se a exigência da formação docente em nível superior, em ambos os documentos, e a importância da educação a distância no auxílio ao

cumprimento dessa exigência, na LDB/96 – sobretudo em seu art. 80 . Para Gatti e Barreto (2009)

A verdade é que em um período muito curto de tempo, o lócus de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior. Essa mudança, de amplas consequências e realizada tão rapidamente, suscita indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos médios, mesmo considerando a ocorrência no país de um processo intenso de interiorização das instituições de nível superior, tanto públicas quanto privadas. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 55).

As autoras ressaltam ainda a centralidade da educação a distância nesse novo cenário, analisando inclusive a ênfase conferida por outros marcos legais a essa política de formação

O Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), reitera a importância da EAD nas políticas de educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. Para atender as demandas criadas na área, o plano dá ênfase à política de EAD para a formação de professores, propondo entre seus objetivos o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EAD. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 95)

Com maior ou menor grau de representatividade, o que não cabe discutir neste momento, no atual PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005 de junho de 2014), a modalidade continua afirmando o seu papel nessa direção, o que percebemos sobretudo na exposição da segunda estratégia da meta 12 (Educação Superior), que diz respeito à ampliação da oferta de vagas na rede federal de ensino. A estratégia 12.2 da meta prevê a ampliação da oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2014). Ao esclarecer o atual contexto para o desenvolvimento desta estratégia, deixa claro que a prioridade nas vagas expandidas continua a ser para a formação de professores.

Outro ponto de suma relevância abordado por Gatti e Barreto (2009) é a publicação do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da

LDB/96, conferindo um novo ordenamento legal para a EAD no país. Por este Decreto

[...] os cursos e programas a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais e estabelece a equivalência dos certificados e diplomas. Determina ainda que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo MEC, devem pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade de ensino (art.7º) (GATTI e BARRETO, 2009, p.98)

O documento mencionado pelas autoras – Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, MEC/Seed, 2007) – merece especial atenção por tratar questões de fundamental importância para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade de ensino. Um dos aspectos em destaque no mesmo é o das atribuições e qualificações de todos os atores envolvidos no desenvolvimento da modalidade EaD, em especial, as do tutor, que tem “papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância [...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” (BRASIL, MEC, 2007).

O ordenamento legal então conferido pelo Decreto nº 5.622/05<sup>1</sup>, possibilitou o desenvolvimento das mais diversas experiências em educação a distância. Dentre estas destacamos aquelas que vêm sendo configuradas a partir da publicação do Decreto nº 5.800 de 08 de Junho de 2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Este Sistema foi estabelecido com o objetivo primordial de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores de formação inicial e continuada, prioritariamente a professores da Educação Básica (BRASIL, MEC, 2006). As experiências desenvolvidas via Sistema UAB, por seu alcance e proporção, são imprescindíveis para a compreensão dos mais diversos aspectos relacionados à educação a distância no país.

Dessa forma, é possível perceber que com a expansão dos cursos na modalidade a distância é crescente também o destaque conferido às políticas educacionais nesse cenário. Sendo assim, é importante ficar atento ao que está previsto nas leis e nos discursos políticos e o que acontece de fato na prática. A pesquisa é uma importante

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que este decreto foi recentemente alterado pelo Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017, ampliando ainda mais as possibilidades para a EaD no ensino superior.

ferramenta nesse sentido. Gatti e Barreto (2009), sinalizam a raridade de estudos e pesquisas sobre os impactos e os desafios postos pela expansão da modalidade EaD no país, sendo um fato compreensível pelo caráter recente da expansão e, por isso mesmo, necessário. Após discorrer sobre alguns desses desafios, as autoras afirmam que “a tutoria tem sido, por sua vez, um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EAD” (GATTI e BARRETO, 2009, p.115). Nesse mesmo sentido, Barreto (2008) aponta que os tutores podem ser vistos como “o elo mais fraco de toda uma cadeia de simplificações” (BARRETO, 2008, p.925). Brezezinski (2012) por sua vez, aponta algumas relações de tensão e conflito devido ao fato de tutor e professor compartilharem o fazer docente. Para a autora,

[...] a submissão hierárquica de tutores aos professores, ambos com atribuições pertinentes à docência, favorecem a eclosão de conflitos e instigam a disputa entre eles na arena do trabalho docente (BREZEZINSKI, 2012, p.130).

Muitos estudos [Litwin (2001), Villardi (2004), Bernal (2008), Maggio (2001), Zuin (2006), dentre outros] no campo da produção acadêmica sobre educação a distância – independente da orientação teórico-metodológica adotada – apontam para essa dimensão da importância do papel do tutor, da centralidade que o mesmo ocupa no desenvolvimento das propostas em EaD. Para Maggio (2001), por exemplo, os tutores podem influenciar significativamente uma proposta de formação a distância ao possibilitar a mudança do “sentido da proposta pedagógica pela qual foram concebidos um projeto, um programa ou os materiais de ensino” (MAGGIO, 2001, p.106). Para Bernal (2008, p.106), é o tutor que “personaliza a educação a distância”. E para Mourão, Arruda e Romero (2012)

A experiência com EaD, independente da concepção de educação adotada e das ferramentas didáticas utilizadas (televisão, rádio, internet, material impresso), tem demonstrado que o sistema de tutoria é cada vez mais indispensável para a oferta de cursos a distância (MOURÃO, ARRUDA e ROMERO, 2012, p.84).

Parece-nos indiscutível, pois, a centralidade e a importância do tutor no desenvolvimento de propostas de ensino em EaD, sobretudo a partir da publicação

do Decreto nº 5.622/05, que conferiu à modalidade novo ordenamento legal e possibilitou a emergência de inúmeras experiências de ensino nos mais diversos formatos e modelos. Dentre estas apontamos aquelas desenvolvidas pelo Sistema UAB como imprescindíveis para a compreensão de diversos aspectos da EaD, devido ao significativo alcance e proporção desse Sistema. Nesse sentido é que foi proposta a realização desta pesquisa de mestrado, cujo objetivo é o de sistematizar e analisar a produção acadêmica de uma década (2005-2015) sobre tutoria em educação a distância. O que nos dizem as teses e dissertações em uma década de estudos sobre esse importante ator no cenário educacional da EaD? Que perspectivas de análise são adotadas nestes trabalhos? Quais são os principais campos teórico-metodológicos que emergem dessas pesquisas? O que isso pode nos dizer? Essas são as questões sobre as quais nos debruçamos na pesquisa de mestrado aqui apresentada, que poderá contribuir para a construção de conhecimentos no campo da discussão sobre a educação a distância, especialmente no que se refere à dimensão da tutoria em EaD, debate que se faz necessário diante da mencionada importância desses sujeitos para a concretização das propostas de ensino a distância no país.

### ***c) Objetivos da pesquisa***

1. Fazer um levantamento bibliográfico da produção acadêmica nacional – teses e dissertações – de uma década (2005 a 2015) sobre tutoria em Educação a Distância.
2. Identificar e examinar as perspectivas de investigação presentes nas teses e dissertações brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre a tutoria em Educação a Distância.
3. Identificar e descrever os principais campos teórico-metodológicos que emergem das teses e dissertações nacionais sobre tutoria em educação a distância no período de 2005 a 2015.

### ***d) Metodologia de pesquisa***

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Ludke e André (1986, p.38) a análise documental é um tipo de pesquisa “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social”. Para as autoras, esse tipo de pesquisa “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja **desvelando aspectos novos de um tema ou problema**” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38, grifos nossos). Vale ressaltar certa confusão que costuma existir quando o assunto é pesquisa documental, que seria a sua distinção em relação à pesquisa bibliográfica. Para Oliveira (2010, p.69) “a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. A autora aponta que esse é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (*idem*). Ainda de acordo com a autora, a pesquisa bibliográfica teria a finalidade principal de possibilitar aos pesquisadores o “contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2010, p.69). Já a pesquisa documental teria como característica a “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (*idem*). Oliveira (2010) aponta então, citando Gonçalves (2003) a grande proximidade da pesquisa documental e bibliográfica, em que o elemento diferenciador estaria na natureza das fontes:

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (GONÇALVES, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2010, p.69).

Nesse sentido, compreendemos que essa é uma pesquisa bibliográfica, pela natureza de suas fontes: teses de doutorado e dissertações de mestrado concluídas; e documental, pelo caráter dos objetivos propostos a partir dessas fontes de estudo.

Para Ludke e André (1986, p.40) “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Inicialmente definimos que a busca de teses e dissertações seria feita no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, local representativo e privilegiado para publicação das pesquisas acadêmicas nacionais. Entretanto, conforme pormenorizamos no primeiro capítulo desta dissertação, outro importante banco de dados foi incorporado ao longo da pesquisa: o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A delimitação do período de 2005 a 2015, além de uma questão prática, pois seria inviável uma pesquisa sem qualquer recorte de tempo, tem também um motivo teórico. Optamos pela escolha das pesquisas concluídas a partir da publicação de um marco legal de fundamental importância para educação a distância: o Decreto nº 5.622/05, a partir do qual experiências imprescindíveis para a compreensão do ensino a distância no Brasil vêm sendo desenvolvidas. Dentre estas, merecem especial atenção aquelas configuradas via Sistema UAB, conforme mencionamos na justificativa e questões norteadoras desta pesquisa.

É evidente que não basta fazermos o levantamento bibliográfico das teses e dissertações nacionais concluídas no período de 2005 a 2015 que versam sobre a tutoria em educação a distância. É necessário compreender o que essas pesquisas dizem e para isso precisam, como em qualquer pesquisa de caráter documental, ser situadas “em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido” (MAY, 2004, p.12). Para essa compreensão, conforme concordam diferentes autores sobre metodologia de pesquisa nas ciências sociais [May, 2004; Ludke e André, 1986; Gil, 1991] é geralmente utilizada a *análise de conteúdo*. Já em relação à forma como essa análise deve ser feita, é comum encontramos divergências maiores ou menores entre diversos autores. Mas, conforme salientam Ludke e André (1986, p.42), “não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”. Nesse sentido, tomamos a definição trazida por Gil (1991) que citando Bardin (1977, p.95) aponta três fases para o desenvolvimento da análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação.



Segundo Gil (1991), a pré-análise pode ser compreendida como a fase de organização, que se inicia com os primeiros contatos do pesquisador com os documentos (leitura flutuante). Em seguida, “procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise” (GIL, 1991, p.164). Boa parte do primeiro capítulo desta dissertação consiste na apresentação desta etapa da pesquisa. Desde as buscas preliminares no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ainda na reescrita do projeto de pesquisa, foram vários percursos em bases de dados e muitos procedimentos e decisões tomadas na preparação do material para análise até chegarmos aos estudos de fato selecionados para a fase seguinte.

Em relação à segunda fase, a de exploração do material, Gil (1991) afirma que a mesma pode ser extensa e enfadonha, e seu objetivo seria o de, sistematicamente, gerenciar as decisões tomadas na fase anterior, na pré-análise. Para o autor essa fase consiste, essencialmente, na tarefa de codificação, que envolve: “o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)” (*idem*, p.164). No último item do primeiro capítulo desta dissertação relatamos essa fase tal qual apontada nesta seção metodológica.

Por fim, a terceira e última fase, que consiste no tratamento dos dados, inferência e interpretação, tem como objetivo a validação dos dados obtidos (GIL, 1991). Esta é a fase na qual o pesquisador procede à

[...] organização de todo o material [...] procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Esta terceira e última fase está explicitada sobretudo nos capítulos dois e três, bem como nas considerações finais da dissertação. Nesta etapa, além de revermos as questões da pesquisa, preocupamo-nos com as novas questões-problema que surgiram no decorrer das fases anteriores e com a tentativa de responder às questões norteadoras e aos objetivos propostos por esta pesquisa.

### **e) A estrutura da dissertação**

Para apresentação do percurso e dos resultados obtidos com a pesquisa, organizamos essa dissertação em três capítulos que compõem este trabalho. No primeiro capítulo, intitulado “Percurso em bases de dados brasileiras de dissertações e teses”, sistematizamos e apresentamos o nosso caminho metodológico com todos os seus percalços durante as incursões nos bancos de dados, até a definição das teses e dissertações que compõem a seleção final dos trabalhos analisados. Nele ainda descrevemos o processo de categorização temática destes trabalhos, bem como uma breve apresentação de suas características gerais.

No segundo capítulo, intitulado “Tutoria e docência: uma discussão necessária no ensino superior a distância”, organizamos os pressupostos teóricos que fundamentam a base para a justificativa da pesquisa que apresentamos. Partindo da evidente centralidade e importância da tutoria para o desenvolvimento de propostas de ensino em EaD, neste capítulo trazemos uma discussão sobre as controvérsias que o termo “tutor/tutoria” engendra, sobretudo quando discutido nas suas relações com a docência. Assim, apresentamos quais são as perspectivas de investigação das teses e dissertações em análise nesta pesquisa no que diz respeito aos conceitos de tutor/tutoria e docência/trabalho docente em suas aproximações e distanciamentos, e com base em autores que têm se destacado em estudos que versam sobre tutoria, trabalho docente e educação a distância no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado “A produção de teses e dissertações sobre tutoria na Educação a Distância brasileira – 2005 a 2015”, tomamos as categorias temáticas que emergiram das teses e dissertações em análise enquanto perspectivas de investigação presentes nestes trabalhos, fazendo uma discussão mais aprofundada das que se encontram em destaque e ocupam os três primeiros lugares na frequência de aparição. Apresentamos ainda, de acordo com os objetivos propostos e na tentativa de responder às nossas questões iniciais, a descrição dos campos teórico-metodológicos presentes nas teses e dissertações selecionadas para este estudo, bem como o que estes dez anos de produção acadêmica (2005 a 2015) têm a nos dizer através destes trabalhos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, tendo em vista os resultados obtidos e as questões que demonstraram-se ainda carentes de investigações mais aprofundadas, na expectativa de que esse estudo tenha trazido contribuições neste sentido.

## CAPÍTULO 1- PERCURSOS EM BASES DE DADOS BRASILEIRAS DE DISSERTAÇÕES E TESES

### 1.1 Levantamento preliminar da produção de Dissertações e Teses brasileiras sobre tutoria em Educação a Distância

Em dois mil e quinze (2015), primeiro ano em curso no mestrado, sobretudo no segundo semestre deste ano, fase da reescrita do projeto de pesquisa, definimos o local da busca pelas teses e dissertações para análise. Consoante aos objetivos desta pesquisa, esta seria feita no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, local representativo e privilegiado para publicação das pesquisas acadêmicas nacionais. Assim, à época – meados de novembro/2015 – na tentativa de obter a maior abrangência possível, ou seja, de abarcar a totalidade de trabalhos cujo foco seria a tutoria em educação a distância, para o período de 2005 a 2015, utilizamos na pesquisa neste banco de dados, as seguintes palavras-chave para o título dos trabalhos: tutores, em seguida: tutores em educação a distância, na sequência: tutor, em seguida: tutor em educação a distância, na sequência: tutoria e, por fim: tutoria em educação a distância. A pesquisa resultou diversos trabalhos em duplicidade, de modo que, ao produzirmos as tabelas com o quantitativo de pesquisas encontradas, excluímos as palavras-chave “tutores em educação a distância”, “tutoria em educação a distância” e “tutor em educação a distância”, pois todos os trabalhos resultantes da busca por essas palavras-chave já haviam sido computados na busca por essas mesmas palavras-chave, mas sem o termo “em educação a distância”.

Conforme demonstrado pela Tabela 1, os trabalhos resultantes dessa busca foram exclusivamente dos anos de 2011 e 2012. Logo, percebemos o fato como uma limitação deste banco de dados, pois não foi possível procurar por trabalhos de anos anteriores ou posteriores à este período.

**Tabela 1:** Quantitativo de trabalhos por palavras-chave x ano da defesa - Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Novembro/2015

Ano da Defesa	Palavras-chave / Quantidade de dissertações (D) e teses (T)						Total		Total geral
	Tutores		Tutor		Tutoria		D	T	
	D	T	D	T	D	T			
2011	6	3	10	1	4	0	20	4	24
2012	6	2	8	2	2	4	16	8	24

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

De acordo com os objetivos desta pesquisa de mestrado, essa limitação inviabilizaria o uso do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. E foi assim que no decorrer do primeiro semestre do ano de dois mil e dezesseis (2016) procedemos à definição de novos critérios para a escolha dos trabalhos que serviriam de base à pesquisa aqui apresentada.

### ***1.2 Definindo novos rumos diante da inviabilização do Banco de Teses e Dissertações da CAPES***

Mantendo o critério da relação entre a relevância científica dos trabalhos e o grau de representatividade do seu local de publicação, adotamos os bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação à época com nota máxima na avaliação de desempenho destes programas feita pela CAPES, a saber, a nota sete (7). Como eram apenas três os Programas de Pós-Graduação nacionais com esta nota, optamos por incluir também um outro banco de dados de suma relevância na pesquisa educacional brasileira, que é o da publicação de trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Para este último utilizamos o seguinte recorte de tempo: trabalhos publicados nas cinco últimas Reuniões Anuais, que, vale ressaltar, desde o ano de 2013 passaram a ser bianuais.

Sendo assim, à época, trabalhamos com os bancos de dados das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Além dos bancos de dados das seguintes Reuniões da ANPED: 33ª (2010), 34ª (2011), 35ª (2012), 36ª (2013) e 37ª (2015). Para a pesquisa nestes bancos de dados, naquela tentativa de obter a maior abrangência possível, ou seja, de abarcar a totalidade de trabalhos com foco na tutoria em educação a distância, tornamos a lista de palavras-chave da nossa busca ainda mais exaustiva, pesquisando então por: tutor, tutoria, tutores, docência virtual, docência online, docente virtual, docente online, docência em educação a distância, docência na educação a distância, docência em EaD, docência na EaD, docência compartilhada, tutor virtual, tutor online, tutor em EaD,

tutor em educação a distância, tutoria em EaD, tutoria em educação a distância, tutores em EaD, tutores em educação a distância, professor virtual, professores virtuais, professor online, professores online, trabalho docente virtual, trabalho docente online. Salientamos que as palavras-chave foram colocadas no campo “geral” para todos os bancos de dados, ou seja, as buscas poderiam ser feitas em qualquer campo: título, resumo, palavras-chave e/ou texto completo.

Os trabalhos obtidos por este levantamento nos permitiram construir uma pré-análise, ou seja, uma elaboração da fase de organização inicial, de uma “leitura flutuante”, fruto dos primeiros contatos com os trabalhos. Os resultados dessa fase foram apresentados durante o XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância/ II Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância ESUD/CIESUD, em outubro de 2016. Todos os trabalhos resultantes da busca pelas palavras-chave mencionadas foram levados em consideração para essa leitura inicial, a partir dos resumos e palavras-chave dos mesmos. Foram excluídos aqueles que nada versavam sobre o trabalho ou a formação do tutor e/ou do professor e sua relação com as novas tecnologias, a educação a distância e afins; bem como aqueles que, mesmo possuindo alguma(s) das palavras-chave, pertenciam a outro Programa de Pós-Graduação que não fosse da Educação e/ou não estivessem dentro do recorte de tempo proposto. Por exemplo, a busca por “docente online” resultou estudos que tratavam do trabalho docente em outros campos do saber, como na alfabetização ou no ensino de ciências, sem qualquer relação com as tecnologias ou o ensino a distância. Isso provavelmente aconteceu por ter considerado apenas a palavra “docente” ao fazer a busca e todos esses casos foram excluídos deste levantamento bibliográfico.

Assim, após essa leitura inicial, para fins de estruturação da pesquisa e tendo em vista sua fase seguinte – de exploração do material – elaboramos três eixos de análise nos quais os trabalhos levantados foram distribuídos. Nesse sentido, a Tabela 2 mostra o quantitativo de trabalhos em cada eixo, por banco de dados, sendo que os trabalhos publicados nas Reuniões da ANPED foram contabilizados conjuntamente.

**Tabela 2** - Distribuição dos trabalhos por Eixos de Análise x Banco de Dados (PPGE's nota 7 e Reuniões da ANPED) MAIO/2016

<b>Eixos de Análise</b>	<b>Banco de Dados</b>	<b>UFMG</b>	<b>UERJ</b>	<b>UNISINOS</b>	<b>REUNIÕES ANPED</b>	<b>TOTAL</b>
<p><b>Trabalho do tutor, professor virtual, docente online...</b></p> <p>Neste eixo estão os trabalhos que discutem elementos constitutivos da docência desses sujeitos, aquilo que está imbricado em seu saber/fazer, que materializa o seu trabalho e as condições sob as quais ele é exercido.</p> <p><b>Interações produzidas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), compartilhamento de saberes, didática.</b></p> <p>Neste eixo estão os trabalhos que discutem a prática pedagógica, a construção do conhecimento, a didática desenvolvida tanto nos AVA's, como em outras mídias digitais, e não apenas por parte do tutor, mas num enfoque mais sistêmico, onde todos os sujeitos envolvidos compartilham saberes e produzem sentidos, por vezes com foco numa perspectiva comparada com o ensino presencial. Também engloba os trabalhos que discutem a produção de recursos educacionais livres/abertos por parte dos diversos sujeitos envolvidos na EAD.</p>		2	3	2	4	11
		0	6	4	6	16
<p><b>Políticas de formação docente na educação a distância, como se constitui o professor formado via EaD, como este professor enxerga a sua formação, como ele aprende e como pode ensinar utilizando AVA's e/ou outras mídias digitais.</b></p> <p>Neste eixo estão os trabalhos que discutem a EAD numa perspectiva política, como por exemplo, análises da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com foco na formação de professores, bem como outros mais amplos, que discutem não só políticas e práticas de formação docente no contexto da EAD, mas de professores em geral, no contexto mais amplo da cibercultura.</p>		3	8	1	4	16

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

### **1.3 Atualização do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e inserção de um novo Banco de Dados**

Em meados de junho/2016, ao fim das buscas nos bancos de dados descritos na seção anterior e, portanto, antes de darmos sequência ao trabalho com as pesquisas resultantes dos mesmos, voltamos ao Portal da CAPES para verificarmos sua situação. Para nossa surpresa, o portal havia atualizado de tal forma que as pesquisas dos anos de 2011 e 2012 – que já havíamos computado em novembro/2015 – não estavam mais disponíveis em nenhuma busca. Apenas resultaram nessa busca, as pesquisas dos anos de 2013 a 2016, de origem, portanto, da Plataforma Sucupira<sup>2</sup>, projeto então desenvolvido pelo MEC/CAPES. Dessa forma, seguimos com a busca das pesquisas de 2013 a 2016, de origem da Plataforma Sucupira, o que este banco de dados oferecia no momento. Não serão aqui detalhados os procedimentos desta última busca, pois isso será feito no próximo subitem. Isso porque não podemos deixar de mencionar um fato relevante ocorrido mais ou menos ao fim das mesmas.

Antes mesmo de finalizar as buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a pesquisadora tomou conhecimento, através de um curso realizado na Biblioteca Central de sua Universidade (UFMG), do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Sendo uma importante iniciativa brasileira de disseminação e visibilidade das pesquisas nacionais, optamos por fazer as buscas também neste portal.

Já finalizadas as buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, mas ainda durante o levantamento bibliográfico no portal da BDTD/IBICT, um retorno ao banco da CAPES nos fez perceber que o mesmo atualizara mais uma vez, agora retornando trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, ou seja, anteriores ao ano de 2013. Dessa forma, optamos por concluir as buscas no portal da BDTD/IBICT e voltar ao Banco da CAPES para buscar os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira.

---

<sup>2</sup> A Plataforma Sucupira é fruto da parceria da Capes com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em maio de 2012, as duas instituições assinaram termo de cooperação para o desenvolvimento de um sistema voltado a coletar informações dos programas de pós-graduação em tempo real e estabelecer os procedimentos de avaliação com transparência para toda a comunidade acadêmica. Ao final do primeiro semestre de 2014 a plataforma foi lançada e disponibilizada para o preenchimento das informações pelos Programas de Pós-Graduação Nacionais. Fonte: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/6810-capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao>



Nos dois próximos subitens apresentamos de forma pormenorizada os procedimentos de busca nos bancos de teses e dissertações nacionais usados em definitivo na pesquisa de mestrado aqui apresentada: CAPES e BDTD/IBICT. No subitem seguinte, apresentamos a forma como fizemos a junção das informações contidas nos dois bancos para fins de organização e sequência da pesquisa. E por fim, no último item do capítulo, apresentamos a fase de exploração do material, ou seja, das Teses e Dissertações definitivamente selecionadas para este estudo, que diz respeito às etapas da codificação.

#### **1.4 A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

A pesquisa no Banco de Teses e dissertações da CAPES ofereceu uma opção de busca simples (busca básica), retornando as seguintes informações sobre os trabalhos: autor, título, data da defesa, número de páginas, grau da defesa, área de concentração, instituição de ensino, cidade e biblioteca depositária. A opção de refinar os resultados ofereceu a possibilidade de filtrar os trabalhos por autor, orientador, banca, área de concentração, nome do programa, instituição e biblioteca. Para todos os trabalhos do período de 2013 a 2016, ou seja, de origem da Plataforma Sucupira, o Portal ofereceu ainda – num hiperlink com a palavra “detalhes”, bem abaixo das informações básicas sobre o trabalho – o resumo completo e as palavras-chave, ambos em português e inglês. Para alguns trabalhos deste período, estava disponível ainda o anexo do trabalho completo, bem como informações mais detalhadas sobre: Programa, Linha de Pesquisa, Título do Projeto de Pesquisa ao qual o trabalho estava vinculado, Banca Examinadora e Tipo de Vínculo do autor do trabalho. Para os trabalhos anteriores ao ano de 2013, o Portal emitia um alerta em negrito bem abaixo das informações básicas destes trabalhos: **“Trabalho Anterior a Plataforma Sucupira”**, ou seja, sem o hiperlink com a palavra “detalhes” e portanto, sem as informações referidas acima em relação aos trabalhos de origem da Plataforma Sucupira.

Realizamos nossa pesquisa no campo de busca simples, na tentativa de abarcar a maior quantidade de trabalhos possível, nos resguardando da possibilidade de um refinamento dos resultados ocultar algum trabalho relevante para os objetivos desta pesquisa. Também nesse sentido, optamos por tornar ainda mais exaustiva aquela

lista de palavras-chave já utilizada nas buscas preliminares, criando assim uma lista base de palavras-chave e expressões para utilização nos bancos de Teses e Dissertações, conforme demonstra a tabela 3.

**Tabela 3** - Lista base de palavras-chave e expressões utilizadas para a busca nos Bancos de teses e Dissertações

continua

tutor
tutoria
tutores
docência virtual
docência online
docente virtual
docente online
docência em educação a distância
docência na educação a distância
docência em EAD
docência na EAD
docência compartilhada
tutor presencial
tutor virtual
tutor online
tutores presenciais
tutores virtuais
tutores online
tutoria presencial
tutoria virtual
tutoria online
tutor em EAD
tutor em educação a distância
tutor na EAD
tutor na educação a distância
tutoria em EAD
tutoria em educação a distância
tutoria na EAD
tutoria na educação a distância
tutores em EAD
tutores em educação a distância

**Tabela 3** - Lista base de palavras-chave e expressões utilizadas para a busca nos Bancos de teses e Dissertações

tutores na EAD	conclusão
tutores na educação a distância	
professor virtual	
professores virtuais	
professor online	
professores online	
trabalho docente virtual	
trabalho docente online	
trabalho docente em educação a distância	
trabalho docente na educação a distância	
trabalho docente em EAD	
trabalho docente na EAD	

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Nós pesquisamos uma palavra/expressão por vez, sendo que as expressões (mais de uma palavra) foram colocadas entre aspas. Dessa forma, foram contabilizados todos os trabalhos que continham a palavra/expressão digitada no campo de buscas em seu título, desde que tivessem relação com o campo da educação a distância. Por exemplo, as palavras “tutor”, “tutores”, “tutoria”, resultaram trabalhos diversos no campo das ciências da saúde que nada versavam sobre a tutoria ou o trabalho do tutor no campo da educação a distância, o que ficava claramente perceptível pelo título do trabalho. Quando o título não deixava clara essa relação, procedíamos à leitura do resumo do mesmo – quando disponível – para sanar quaisquer dúvidas. As informações básicas disponíveis sobre os trabalhos contabilizados foram organizadas nesse primeiro momento em um arquivo de texto no MS Word, separando aqueles com informações completas, de origem da Plataforma Sucupira, daqueles do período anterior.

#### **1.4.1 A busca no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT**

A pesquisa no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

(IBICT) ofereceu duas opções de busca: simples e avançada, retornando as seguintes informações sobre os trabalhos: autor, outros autores (orientador(es) e/ou banca examinadora), grau da defesa, idioma, instituição e ano da defesa, link para download do texto completo (geralmente a página da biblioteca digital da instituição de ensino de origem do trabalho), assunto(s) e resumo em português e inglês. A página de Busca Avançada apresentou vários campos de busca e opções de correspondência, possibilitando ainda o uso de operadores de busca. Nestes a pesquisa poderia ser feita por: título, autor, assunto, recursos e ano da publicação, com a correspondência em “TODOS os termos”, “QUALQUER termo” ou “NENHUM termo”. Poderíamos filtrar esses resultados por: instituição, recursos, grau, idioma e período de publicação. O Portal ofereceu ainda a opção "adicionar campo de busca", para adicionar campos de busca extras aos formulários de Busca Avançada, bem como uma opção de pesquisa por Grupos de Busca, para buscas mais complexas.

Naquela tentativa de abarcar a totalidade dos trabalhos, sem correr o risco de estudos relevantes serem omitidos em buscas avançadas, optamos por fazer nossa pesquisa no campo de busca simples, com a mesma lista base de palavras/expressões utilizada no Banco da CAPES, apresentada na TABELA 3. Lembramos que assim como na busca feita neste último, as expressões foram colocadas entre aspas. Ressaltamos ainda que diferentemente do Banco da CAPES, as pesquisas feitas no portal do IBICT retornaram trabalhos que continham as palavras/expressões da nossa busca não apenas no título, mas também no corpo do texto (resumo), ou seja, no assunto dos mesmos. Sendo assim, quando alguma palavra/expressão da nossa busca não aparecia no título, mas sim no assunto, clicávamos no link disponível para o trabalho completo – que era geralmente, conforme mencionado, a página da Biblioteca Digital de origem do trabalho – e conferíamos se a palavra-chave/expressão da nossa busca constava entre as palavras-chave do resumo do trabalho. Assim, foram contabilizados todos os trabalhos cujas palavras-chave e/ou expressões da lista base desta pesquisa apareceram no título dos trabalhos e/ou nas palavras-chave de seus resumos. Também de acordo com o que foi feito em relação às buscas no Banco da CAPES, excluímos do levantamento todos os trabalhos que, apesar de conterem as palavras-chave e/ou expressões da lista base em seus títulos e/ou palavras-chave do resumo, nada versavam sobre a relação das mesmas com a educação a distância. Da

mesma forma, todas as informações disponíveis sobre os mesmos foram organizadas em um arquivo de texto no MS Word.

#### **1.4.2 A junção dos Bancos de Teses e Dissertações: CAPES e BDTD/IBICT**

Para melhor organização dos dados obtidos no levantamento bibliográfico dos dois portais, CAPES e IBICT, optamos por elaborar uma planilha no MS Excel, com informações consideradas importantes para esta pesquisa. Assim, nesse primeiro momento, foi criada uma coluna para cada uma das seguintes informações: título do trabalho, autor, sexo, ano de defesa, base de dados (portal CAPES/IBICT), grau de defesa (mestrado/mestrado profissional/doutorado), instituição de ensino, programa, área de concentração, palavras-chave e/ou expressões da lista base desta pesquisa que foram localizadas nos trabalhos, local onde foram localizadas estas palavras-chave/expressões e link para o trabalho completo. As informações sobre os trabalhos computados nos dois bancos que estavam salvas nos arquivos de texto (MS Word) serviram de base para a transcrição de dados para esta planilha.

Algumas observações se fazem especialmente necessárias em relação a esta etapa. Em primeiro lugar lembramos que nos dois bancos de dados pesquisados, salvamos em seus respectivos arquivos de texto, as informações de trabalhos que não possuíam quaisquer uma das palavras-chave/expressões da lista base utilizada para as buscas. Estes trabalhos apareceram dentro das buscas realizadas com as palavras-chave/expressões desta lista, no entanto possuíam outras palavras e/ou expressões que consideramos válidas de acordo com os objetivos desta pesquisa e por isso decidimos considerá-los. Essas palavras/expressões estão descritas na Tabela 4.

**Tabela 4** - Palavras e expressões consideradas para além da lista base desta pesquisa

continua

professora-tutora
tutor-aluno
tutor-alunos
professor-tutor
professor tutor

**Tabela 4** - Palavras e expressões consideradas para além da lista base desta pesquisa

professores-tutores
professores tutores
docente-tutor
pares-tutores
professor-tutor-regente
professor/aluno/tutor
tutor-aprendiz
ser-tutor
trabalho docente no campo da educação a distância
trabalho-docente na Universidade Aberta do Brasil
professor iniciante em EAD
professor na Educação a Distância
professores na EAD
professor em EAD
professor do ensino superior a distância
precariedade do trabalho do tutor a distância
docente em ambientes virtuais de aprendizagem
docente em educação a distância
docência em tempos de EAD
docência a distância
atividade docente no ensino superior a distância
atividade docente na modalidade EAD

conclusão

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Outra observação importante é o fato de que algumas expressões da lista base utilizada nas buscas e presentes nos trabalhos salvos nos arquivos de texto foram computadas como palavras simples na planilha do MS Excel, pois consideramos que isso não afetará de modo algum as análises desta pesquisa. A Tabela 5 demonstra essa observação.

**Tabela 5** - Expressões da lista base consideradas como palavras simples na planilha do MS Excel

continua

Expressões da lista base desta pesquisa encontradas nos trabalhos dos bancos de dados CAPES e BDTD/IBICT	Palavras simples pelas quais foram substituídas na planilha do MS Excel
--	---

**Tabela 5** - Expressões da lista base consideradas como palavras simples na planilha do MS Excel  
conclusão

<b>Expressões da lista base desta pesquisa encontradas nos trabalhos dos bancos de dados CAPES e BDTD/IBICT</b>	<b>Palavras simples pelas quais foram substituídas na planilha do MS Excel</b>
tutor virtual	tutor
tutor online	
tutor em EAD	
tutor em educação a distância	
tutor na EAD	
tutor na educação a distância	
tutores presenciais	tutores
tutores virtuais	
tutores online	
tutores em EAD	
tutores em educação a distância	
tutores na EAD	
tutores na educação a distância	tutoria
tutoria presencial	
tutoria virtual	
tutoria online	
tutoria em EAD	
tutoria em educação a distância	
tutoria na EAD	tutoria na educação a distância
tutoria na educação a distância	

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Ainda nesta etapa da pesquisa, nós percebemos que muitos trabalhos não continham todas as informações necessárias ao preenchimento desta planilha salvas no arquivo de texto. Decidimos então pesquisar as informações faltosas na página eletrônica da biblioteca de suas instituições de origem. Mesmo sabendo que muitos trabalhos estavam repetidos, pois constavam nos dois bancos de dados pesquisados, optamos por manter o preenchimento da planilha normalmente, afinal a mesma fazia a distinção necessária. Dessa forma, na planilha inicial preenchemos informações de quatrocentos e dez (410) trabalhos. Ao colocarmos essas informações em ordem alfabética – primeiro por título do trabalho e depois por nome do autor – verificamos a existência de cento e trinta e um (131) trabalhos repetidos,

ou seja, que constavam nos dois bancos de dados, bem como a existência de informações divergentes para um mesmo trabalho nos diferentes bancos. Para sanar as dúvidas quanto à tais divergências de informações entre os dois bancos de dados, recorreremos ao trabalho completo disponível na página eletrônica da biblioteca de sua instituição de origem e/ou na página eletrônica do próprio banco de dados. Todos estes trabalhos foram encontrados em *Portable Document Format* (PDF), para os quais fizemos o *download*, arquivando-os em uma pasta de trabalho específica para este fim. Na Tabela 6 registramos os trabalhos que apresentaram informações divergentes de acordo com o banco de dados (CAPES-BDTD/IBICT), informando ao final (última coluna) se as informações estão corretas ou não de acordo com o trabalho completo disponível. A seguir apresentamos uma versão reduzida desta tabela. A versão completa encontra-se disponível nos apêndices ao final desta dissertação<sup>3</sup>.

**Tabela 6** - Trabalhos que apresentaram informações divergentes entre os dois bancos de dados (CAPES - BDTD/IBICT)

continua

NÚMERO DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	TÍTULO DO TRABALHO	GRAU DE DEFESA	ANO	NOME DO AUTOR	STATUS
1	CAPEB	A PROFISSIONALIDADE DO <b>TUTOR ONLINE</b> NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: tensões entre concepções e exercício docente	Doutorado	2015	EDNALDO FARIAS GOMES	<b>ERRADO</b>
	IBICT	A PROFISSIONALIDADE DO <b>TUTOR</b> NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: tensões entre concepções e exercício docente	Doutorado	2015	EDNALDO FARIAS GOMES	<b>CORRETO</b>
2	CAPEB	DOCÊNCIA <b>ON-LINE</b> : comunicação mediada por computadores em rede na prática docente	Doutorado	2009	ALZINO FURTADO DE MENDONÇA	<b>ERRADO</b>
	IBICT	DOCÊNCIA <b>ONLINE</b> : comunicação mediada por computadores em rede na prática docente	Doutorado	2009	ALZINO FURTADO DE MENDONÇA	<b>CORRETO</b>

<sup>3</sup> Apêndice A.



**Tabela 6** - Trabalhos que apresentaram informações divergentes entre os dois bancos de dados (CAPES - BDTD/IBICT)

NÚMERO DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	TÍTULO DO TRABALHO	GRAU DE DEFESA	ANO	NOME DO AUTOR	conclusão
						STATUS
3	CAPEB	<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ON-LINE:</b> ser professor em cursos de Turismo a distância	Doutorado	2015	DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA	<b>ERRADO (Exceto o ANO, que é mesmo 2015)</b>
	IBICT	<b>DOCÊNCIA ON-LINE:</b> ser professor em cursos de Turismo a distância	Doutorado	2016	DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA	<b>CORRETO (Exceto o ANO, que o correto é 2015)</b>
4	CAPEB	PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS PARA A TUTORIA A DISTÂNCIA: <b>um estudo de caso no curso de Administração/EaD da UFSC</b>	Mestrado	2014	ANNELIESE MIGOSKY MAIA	<b>CORRETO</b>
	IBICT	PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS PARA A TUTORIA A DISTÂNCIA	Mestrado	2014	ANNELIESE MIGOSKY MAIA	<b>ERRADO</b>
5	CAPEB	TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: <b>a questão da tutoria</b>	Doutorado	2010	MARTA CARDOSO DE LIMA DA COSTA RÉGO	<b>ERRADO</b>
	IBICT	TUTORIA E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA	Doutorado	2010	MARTA CARDOSO DE LIMA DA COSTA RÉGO	<b>CORRETO</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme percebemos pela leitura da Tabela 6 completa (apresentada nos apêndices), a maioria dos trabalhos com informações divergentes do trabalho original completo disponível em PDF são aqueles os quais retiramos as informações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Dos dez (10) trabalhos da tabela, para apenas um (1) as informações corretas são aquelas disponíveis no Banco da CAPES, além de um outro no qual o título está errado, mas o ano está correto, o

contrário do que consta no portal da BDTD/IBICT. Ainda em relação ao Banco da CAPES, lembramos que, conforme mencionado anteriormente, os trabalhos anteriores ao período da Plataforma Sucupira não possuem algumas informações importantes como, por exemplo, resumo completo com palavras-chave. Por estes motivos, ao criarmos um filtro na planilha do MS Excel, marcando os trabalhos repetidos para posterior exclusão, optamos por assim proceder em relação aos trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Dessa forma, excluímos cento e trinta e um (131) trabalhos repetidos, constando em nossa nova planilha de análise um total de duzentos e setenta e nove (279) trabalhos.

Lembramos que o processo de confrontar as informações contidas no arquivo PDF do trabalho completo disponível com aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas das Bibliotecas Digitais das instituições de origem e/ou dos bancos de dados em questão não havia sido feito para todos os trabalhos da planilha até este momento. Nós assim tínhamos procedido apenas em relação aos trabalhos que se repetiam nos dois portais, com informações divergentes entre os mesmos. Com tal procedimento verificamos muitos erros, conforme demonstrado pela Tabela 6. Nesse sentido, optamos por fazer o mesmo com os 279 trabalhos desta nova planilha. Assim, voltamos a cada trabalho, fazendo o *download* do texto completo para confrontar as informações neles disponíveis com as aquelas obtidas nas páginas eletrônicas das Bibliotecas Digitais de suas instituições de origem e/ou dos bancos de dados CAPES e BDTD/IBICT. Nesse momento verificamos mais divergências de informações e corrigimos cada uma delas de acordo com o texto do trabalho completo disponível, as quais relatamos na Tabela 7. A seguir apresentamos uma versão reduzida desta tabela, pois uma versão completa encontra-se disponível nos apêndices ao final desta dissertação<sup>4</sup>.

**Tabela 7** - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT)

continua

QUANTIDADE DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	LOCAL DO ERRO	INFORMAÇÃO ERRADA	INFORMAÇÃO CORRIGIDA	TÍTULO DO TRABALHO, SE FOR O CASO
-------------------------	----------------	---------------	-------------------	----------------------	-----------------------------------

<sup>4</sup> Apêndice B.

**Tabela 7** - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT)

QUANTIDADE DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	LOCAL DO ERRO	INFORMAÇÃO ERRADA	INFORMAÇÃO CORRIGIDA	TÍTULO DO TRABALHO, SE FOR O CASO
1	CAPEs	Título do trabalho	<b>DIAGNÓSTICO DO GRAU DE MATURIDADE EM GESTÃO DO CONHECIMENTO:</b> um estudo de caso na tutoria dos cursos de graduação <b>ofertados na modalidade a distância</b> do Departamento de Ciências da Administração da UFSC	<b>MATURIDADE EM GESTÃO DO CONHECIMENTO:</b> um estudo de caso na tutoria dos cursos de graduação <b>na modalidade a distância</b> do Departamento de Ciências da Administração da UFSC	-
2	IBICT	Nome do autor  Ano da defesa	Tatiane Costa <b>Icon</b> Leite  <b>2014</b>	Tatiane Costa Leite  <b>2015</b>	DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O POTENCIAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EAD
3	IBICT	Ano da defesa	<b>2016</b>	<b>2015</b>	DOCÊNCIA ONLINE: ser professor em cursos de Turismo a distância
4	CAPEs	Nome do autor  Ano da defesa	Maria da Conceição Alves Ferreira <b>do Sacramento</b>  <b>2006</b>	Maria da Conceição Alves Ferreira  <b>2007</b>	DOCÊNCIA ONLINE: rupturas e possibilidades para a prática educativa
5	CAPEs	Título do trabalho	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) <b>EM CURSOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE:</b> um estudo na perspectiva de tutores	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): <b>estudo dos fatores críticos de sucesso na gestão de cursos da Região Metropolitana de Belo Horizonte</b>	

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Em diversos trabalhos nós verificamos ainda divergências quanto às palavras-chave do resumo que constavam no texto do trabalho completo e aquelas presentes nas páginas eletrônicas das Bibliotecas Digitais de suas Instituições de origem e/ou de seus respectivos bancos de dados (CAPES ou BDTD/IBICT). Todas elas foram devidamente corrigidas, mas não fizeram parte da descrição da Tabela 7. Ainda durante esta etapa da pesquisa, para melhor organização e visualização dos dados, criamos filtros em cores para explicitar se, de acordo com situação dos trabalhos, deveriam permanecer em análise ou ser excluídos, o que demonstramos na Tabela 8.

**Tabela 8** - Filtro em cores com a situação dos trabalhos após a busca pelo texto completo dos mesmos

continua

<b>FILTROS (CORES)</b>	<b>LEGENDAS (SITUAÇÃO DOS TRABALHOS)</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>	<b>STATUS</b>
<b>VERMELHO</b>	Não encontramos o trabalho completo disponível e nem ao menos resumo/palavras-chave	3	EXCLUÍDOS
<b>VERDE PALHA</b>	São os trabalhos que, após a correção das informações de acordo com o arquivo PDF do texto completo, perderam as palavras-chave da nossa busca no título e/ou nas palavras-chave do resumo	2	EXCLUÍDOS
<b>SALMÃO</b>	Não encontramos o texto do trabalho completo, mas apenas um resumo sem palavras-chave no link disponível na planilha	2	EXCLUÍDOS
<b>CINZA</b>	São trabalhos cujo ano de defesa é o de 2016, todos com download do texto completo feito através do link disponível na planilha	5	EXCLUÍDOS
<b>SEM FILTRO</b>	São os trabalhos cujos textos completos estavam disponíveis para download, sendo que assim procedemos e disponibilizamos os links na planilha	225	PERMANECEM
<b>ROSA</b>	São os trabalhos com download do texto completo feito através do link disponível na planilha, mas que não contam com palavras-chave em seus resumos	7	PERMANECEM
<b>LARANJA</b>	Nós fizemos o download do trabalho completo, porém o mesmo não possui resumo com palavras-chave. Obtivemos um resumo na página eletrônica da biblioteca de sua instituição de origem, cujo link está descrito na planilha	1	PERMANECE
<b>VERDE CLARO</b>	O trabalho está parcialmente disponível (mas conta com resumo e palavras-chave) no link que consta na planilha	1	PERMANECE
<b>LILÁS</b>	Não conseguimos fazer o download do texto completo do trabalho, mas todos têm resumo com palavras-chave disponíveis nos links descritos na planilha	22	PERMANECEM

**Tabela 8** - Filtro em cores com a situação dos trabalhos após a busca pelo texto completo dos mesmos

FILTROS (CORES)	LEGENDAS (SITUAÇÃO DOS TRABALHOS)	QUANTIDADE DE TRABALHOS	STATUS
<b>AZUL CLARO</b>	Não conseguimos fazer o download do texto completo do trabalho, mas o mesmo está disponível na íntegra no link descrito na planilha	1	PERMANECE
<b>AMARELO</b>	São os trabalhos do Mestrado Profissional, todos com download do texto completo feito através do link disponível na planilha	11	PERMANECEM
<b>TOTAL</b>	-	<b>279</b>	

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Nessa fase fica claro que percebemos a necessidade da exclusão de alguns trabalhos. Foram excluídos então aqueles trabalhos que:

- Após as correções explicitadas na Tabela 7, perderam as palavras-chave da lista base desta pesquisa em seus títulos e/ou nas palavras-chave do resumo;
- Não encontramos o trabalho completo disponível, nem ao menos o resumo e/ou palavras-chave;
- Além de não termos encontrado o trabalho completo disponível, dispunham de um resumo incompleto, sem palavras-chave;
- Não faziam parte do período de análise proposto pelo recorte desta pesquisa.

Assim, de acordo com a Tabela 8, foram excluídos os filtros nas cores: vermelho, verde-palha, salmão e cinza, totalizando doze (12) trabalhos. Desta forma, permaneceram em nossa planilha para a fase seguinte de análise (categorização), todos aqueles os quais encontramos o trabalho completo disponível para download e/ou pelo menos o resumo completo com palavras-chave disponível na página eletrônica da biblioteca de origem e/ou do respectivo banco de dados (CAPES ou BDTD/IBICT)<sup>5</sup>. Portanto, após as devidas exclusões, permaneceram na planilha para a fase seguinte os trabalhos sem filtro e com filtro nas cores rosa, laranja, verde-

<sup>5</sup> Conforme descrito na tabela 8, são 22 trabalhos nesta última situação descrita (resumo completo com palavras-chave disponível na página eletrônica da instituição de origem ou do respectivo banco de dados) e, dentre estes, apenas 6 não possuem link para resumo com palavras-chave advindos das páginas eletrônicas de suas bibliotecas de origem e/ou dos bancos de dados CAPES-BDTD/IBICT. Nós encontramos os resumos com palavras-chave destes trabalhos disponíveis na página eletrônica de um projeto conjunto da ANPED/OBEDUC/REDE, intitulado “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil – Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES e Rede”.

claro, lilás, azul-claro e amarelo, totalizando duzentos e sessenta e sete (267) trabalhos. Estes foram, portanto, os trabalhos selecionados para a segunda fase desta pesquisa – a codificação – descrita no próximo item.

### **1.5 O processo de categorização das Teses e Dissertações**

Primeiramente, é importante lembrar que tomamos como base para o preenchimento de todas as informações sobre as Teses e Dissertações selecionadas para estudo nesta pesquisa, o próprio texto do trabalho completo disponível ou, na falta deste, das informações disponíveis nas páginas eletrônicas de suas bibliotecas de origem e/ou do respectivo banco de dados (CAPES ou BDTD/IBICT). Dito isto, passamos ao objetivo do último tópico deste primeiro capítulo, que diz respeito à fase de exploração do material selecionado.

Tal qual descrevemos na sessão metodológica, esta é a fase da codificação, compreendida pelo processo de recorte, que objetiva selecionar a(s) unidade(s) de registro; de enumeração, que é a escolha das regras de contagem e por fim, de classificação, que abarca a construção das categorias. Em conformidade com um dos objetivos desta pesquisa, que propõe identificar e examinar as perspectivas de análise sobre tutoria em educação a distância nos trabalhos selecionados, a unidade de registro escolhida foi o tema.

De acordo com Bardin (1977) o tema é uma unidade de registro de nível semântico, ou seja, de sentido e não da forma. Uma análise temática consiste então em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Ainda segundo o autor, este tipo de unidade de registro é geralmente utilizado “para estudar motivações de opiniões, de valores, de crenças, de **tendências**, etc.” (*idem*, p. 106, grifos nossos). Freire Andrade *et al* (2003), ao tratarem das possibilidades e limites da análise de conteúdo na área da educação, também fazem uma colocação importante nesse sentido. Ao citar os estudos de Urung (1974), os autores discorrem sobre a operacionalização dos temas, o que explicita de forma fidedigna a forma como operamos nesta pesquisa:

(...) o tema pode ser evocado em uma única afirmação ou desenvolvido em uma passagem de texto inteira; ele pode aparecer sob forma de uma alusão em um detalhe (a escolha de uma palavra ou mesmo uma forma gramatical) ou estar presente, difuso, dentro de uma passagem. (URUNG, 1974 *apud* FREIRE *et al*, 2003, p. 08)

Desta forma, os 267 trabalhos que permaneceram para esta fase da pesquisa, tiveram seus resumos lidos na íntegra, na tentativa de identificar o(s) tema(s) central(is) do estudo proposto.

No que diz respeito ao processo de enumeração, ou seja, às regras de contagem, Bardin (1977) aponta a frequência como a mais geralmente utilizada, correspondendo ao seguinte postulado: uma unidade de registro tem sua importância aumentada quanto mais aumenta a frequência de sua aparição. Nesse sentido, temos trabalhos que evidenciaram apenas um tema em destaque em detrimento de outros que evidenciaram dois, três ou mais. Isso significa que tivemos temas com maior frequência do que outros. Tomar a frequência como regra de contagem não significa que deixamos de nos ater à uma outra regra do processo de enumeração fundamental na análise de conteúdo, que é a dimensão da presença-ausência de elementos em um texto. Para Bardin (1977), tanto a presença quanto a ausência de elementos em um texto podem ser significativos, ou seja, veicular algum sentido. Esta e outras considerações foram levadas em conta, sobretudo nas releituras dos resumos dos trabalhos selecionados para esta pesquisa, em sua terceira e última fase, ou seja, na inferência e interpretação das categorias aqui levantadas. Análise que desenvolvemos nos capítulos finais desta dissertação.

Por fim, chegamos à fase final da exploração do material, que é a sua classificação, ou seja, a construção das categorias. Optamos por tomar os temas identificados, ou seja, as categorias temáticas, como as categorias analíticas desta pesquisa, sem, portanto, refiná-las em categorias intermediárias e finais, conforme indicam muitos estudos de natureza semelhante ao que apresentamos nessa dissertação. A justificativa é a de que acreditamos ser assim possível uma melhor e mais real dimensão da pluralidade dos assuntos e perspectivas pelas quais vêm sendo tratados do que se definíssemos a priori algumas categorias – aquelas definidas na hipótese deste estudo, por exemplo – na tentativa de “encaixar” os trabalhos selecionados nas mesmas, excluindo aqueles que não coubessem nestas. Nesse

sentido, um refinamento muito grande dos temas poderia escamotear dimensões importantes de análise.

Salientamos que os princípios básicos para uma boa categorização, tal qual aponta Bardin (1977) foram levados em consideração ao levantar as categorias deste estudo. Para o autor, um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades:

- Exclusão mútua: Isso significa que os elementos que definem uma categoria devem pertencer única e exclusivamente à mesma, ou seja, não devem de modo algum se repetir nas demais.
- Homogeneidade: De acordo com Bardin (1977), deste princípio depende a exclusão mútua. Para o autor, “num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise” (BARDIN, 1977, p.120). Ou seja, os elementos que constituem cada categoria não devem evidenciar particularidades significativas fora dos princípios que regem a mesma.
- Pertinência: Este princípio refere-se à adequabilidade das categorias às intenções da investigação.
- Objetividade: Conforme sugere Bardin (1977), o pesquisador deve definir claramente os elementos que compõem uma categoria e evitar distorções subjetivas, resguardando assim este princípio. Segundo o mesmo, “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificados da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (BARDIN, 1977, p.120).
- Produtividade: Bardin (1977) diz que esta é uma qualidade muito pragmática, segundo a qual “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (BARDIN, 1977, p.121).

Em um primeiro momento tomamos por base as categorias hipotéticas e iniciamos a leitura dos resumos, desde então foram idas e vindas aos mesmos à medida que outros temas emergiam e novas categorias temáticas eram criadas. Em um segundo momento todos os resumos foram lidos novamente, à luz de um referencial teórico pertinente à cada uma das categorias, sobretudo daquelas que mais se destacaram



na frequência de aparição. Desta forma, dezoito (18) categorias foram levantadas a partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Na Tabela 9 apresentamos essas categorias, bem como o número de trabalhos que evidenciaram em seus resumos tal temática, em ordem decrescente da frequência de sua aparição. Antes disso, esclarecemos que se fez necessário também nesta etapa a exclusão de alguns trabalhos. Dos 267 resumos lidos, em quatro (4) deles não percebemos uma investigação da tutoria coerente aos objetivos desta pesquisa. Dentre estes, três (3) têm uma perspectiva de análise do professor tutor enquanto acompanhante de outros professores e/ou alunos em suas atividades, nenhuma delas na educação a distância. E um (1) estudo trata de uma abordagem pedagógica sobre sistemas tutores inteligentes. Sendo assim, **foram duzentos e sessenta e três (263) os trabalhos de fato categorizados a partir da leitura de seus resumos**<sup>6</sup>.

**Tabela 9** - Categorias temáticas x Frequência de aparição

CATEGORIAS TEMÁTICAS	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
Trabalho do tutor	123
Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD	70
Formação do tutor	63
Saberes e competências	59
Docência e/ou trabalho docente virtual	53
Didática	35
Educação a distância na formação de professores	29
Identidade profissional	22
Avaliação do trabalho do tutor ou da tutoria	18
Gestão do trabalho da tutoria	14
Desenvolvimento profissional	7
Gestão/Avaliação de cursos a distância	8
Gestão e/ou compartilhamento do Conhecimento no trabalho da tutoria em EAD	5
Educação a distância na formação de outros trabalhadores	5
Qualidade de vida e/ou saúde do tutor	4
EAD numa perspectiva inclusiva	3

<sup>6</sup> A relação completa destes trabalhos está disponível no último apêndice (APÊNDICE F) ao final desta dissertação.

Avaliação da aprendizagem na Educação a Distância	1
Custos financeiros na elaboração de cursos em EAD	1

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Pela leitura da Tabela 9, percebemos o grande destaque na frequência de aparição da categoria “Trabalho do tutor”, que perpassa quase a metade dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa. A categoria temática a seguir na frequência de aparição não chega a perpassar trinta por cento (30%) destes trabalhos. Aquelas que aparecem em terceiro, quarto e quinto lugares na frequência de aparição perpassam pouco mais de vinte por cento (20%) dos trabalhos selecionados. Na sequência, em sexto e sétimo lugares na frequência de aparição, as categorias temáticas perpassam entre dez (10%) e quinze por cento (15%) dos trabalhos em análise e todas as demais não chegam a perpassar dez por cento (10%) destes trabalhos. Estas são apenas algumas considerações, dentre tantas outras, que serão exploradas nos próximos capítulos.

Por ora, torna-se oportuno ainda neste item uma apresentação geral dos trabalhos categorizados, de acordo com as informações registradas na fase de preparação do material para análise (pré-análise). Assim, dentre os 263 trabalhos, cerca de 74% são de mestrado acadêmico (194 estudos), aproximadamente 22% são de doutorado (58 trabalhos) e apenas algo em torno dos 4% são de mestrado profissional (11 trabalhos), conforme demonstra a Tabela 10.

**Tabela 10** - Grau de defesa x Quantidade de trabalhos

<b>GRAU DE DEFESA</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>
Mestrado Acadêmico	194
Mestrado Profissional	11
Doutorado	58
<b>TOTAL</b>	<b>263</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Em relação ao ano das publicações, quase 70% dos trabalhos concentram-se nos cinco últimos anos do período em análise, ou seja, são de 2011 a 2015, o que demonstramos na Tabela 11. Estes trabalhos estão distribuídos em 82

universidades brasileiras, perpassando 61 Programas de Pós-Graduação – dos quais dezessete (17) são em Educação e/ou Ensino – em 84 áreas de concentração.

**Tabela 11** - Ano das publicações x Quantidade de trabalhos

<b>ANO DAS PUBLICAÇÕES</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>
2005	7
2006	4
2007	10
2008	16
2009	17
2010	27
2011	19
2012	34
2013	36
2014	43
2015	50
<b>TOTAL</b>	<b>263</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

A tabela 12 apresenta a quantidade de trabalhos de acordo com o local em que apareceram as palavras-chave desta pesquisa durante as buscas. Conforme demonstrado, mais da metade dos trabalhos apresentam as mesmas tanto em seus títulos quanto nas palavras-chave de seus resumos.

**Tabela 12** - Local de aparição das palavras-chave desta pesquisa x Quantidade de trabalhos

<b>LOCAL DE APARIÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVE DESTA PESQUISA</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>
No título dos trabalhos	85
Nas palavras-chave do resumo	20
No título do trabalho e nas palavras-chave do resumo	158
<b>TOTAL</b>	<b>263</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

A frequência de aparição das palavras-chave desta pesquisa nos trabalhos categorizados está demonstrada na Tabela 13. Não disponibilizamos a linha com a informação do “total” nesta tabela por pensar que isso não faz sentido devido ao fato de o mesmo não somar os exatos 263 trabalhos. Isso acontece porque muitos estudos possuem mais de uma palavra-chave da lista base desta pesquisa.

**Tabela 13** - Palavras-chave desta pesquisa encontradas nos trabalhos categorizados x Frequência de aparição

<b>PALAVRAS-CHAVE DESTA PESQUISA ENCONTRADAS NOS TRABALHOS CATEGORIZADOS</b>	<b>FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO</b>
atividade docente na modalidade EAD	1
atividade docente no ensino superior a distância	1
docência a distância	2
docência em EAD	2
docência em educação a distância	3
docência compartilhada	2
docência na EAD	2
docência na educação a distância	3
docência virtual	6
docência online	26
docente online	4
docente em educação a distância	1
docente em ambientes virtuais de aprendizagem	1
docente-tutor	1
trabalho docente na educação a distância	3
trabalho docente no campo da educação a distância	1
trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil	1
trabalho docente virtual	1
professor do ensino superior a distância	1

<b>PALAVRAS-CHAVE DESTA PESQUISA ENCONTRADAS NOS TRABALHOS CATEGORIZADOS</b>	<b>FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO</b>
professor em EAD	1
professor iniciante em EAD	1

**Tabela 13** - Palavras-chave desta pesquisa encontradas nos trabalhos categorizados x Frequência de aparição

<b>PALAVRAS-CHAVE DESTA PESQUISA ENCONTRADAS NOS TRABALHOS CATEGORIZADOS</b>	<b>FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO</b>
professor na educação a distância	1
professor online	2
professor tutor ou professor-tutor	24
professores tutores ou professores-tutores	5
professor-tutor-regente	1
professor/aluno/tutor	2
professora tutora	1
professores na EAD	1
professores que trabalham com EAD	1
tutor	77
tutores	54
tutoria	83
tutora	1
ser-tutor	1
pares-tutores	1
tutor-aluno, tutor-alunos e tutor/aluno	5
tutor-aprendiz	1

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Pela leitura da Tabela 13, percebemos que a palavra-chave mais recorrente de acordo com a lista base desta pesquisa foi tutoria, que apareceu em 83 trabalhos, seguida de tutor e de tutores, que apareceram em 77 e 54 trabalhos respectivamente. Se juntarmos todas as expressões que contêm a palavra docente

e/ou docência, estas viriam em quarto lugar, pois apareceram em 55 trabalhos. Se fizermos o mesmo com as expressões que contêm a palavra professor, estas viriam em quinto lugar, pois apareceram em 41 trabalhos. E por último temos aquelas com a expressão trabalho docente, que apareceu em apenas 6 trabalhos.

Nos próximos capítulos apresentamos considerações pertinentes a esta apresentação geral dos trabalhos categorizados, bem como das próprias categorias temáticas à luz de um referencial teórico que as embasa. Por ora, algumas observações se fazem necessárias no que diz respeito ao nosso trabalho durante o percurso nos bancos de dados utilizados nesta pesquisa.

Se partirmos do pressuposto de que os resumos de trabalhos acadêmicos são instrumentos de trabalho dos pesquisadores, fica evidente a necessidade de questionarmos a sua qualidade, cobrando um maior cuidado e rigor com as informações por eles veiculadas. Claro está no ambiente acadêmico que existem variações no que diz respeito às regras para apresentação dos resumos de trabalhos científicos, dentre os quais estão os resumos de teses e dissertações. Da mesma forma, podemos dizer que algumas informações são tomadas como essenciais. De acordo com a NBR 6028 da ABNT (2003), por exemplo, o resumo deve ser uma apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento. Além disso, deve ser escrito em um único parágrafo, pelo próprio autor e na terceira pessoa do singular, em frases sequenciais coerentes e concisas, sem enumeração de tópicos, com espaçamento simples e número de palavras entre 150 a 500. Devem ainda contar com 3 a 5 palavras-chave, inseridas ao final do resumo, iniciando em letra maiúscula e com separação entre si por ponto final. Nesse contexto, lembramos ainda o necessário cuidado com a linguagem escrita que quando comprometida prejudica não só a apresentação estética dos resumos como também o adequado entendimento das informações de seu conteúdo.

Não fez parte de nossos objetivos um levantamento mais detalhado a respeito da formatação (tipo de fonte – tamanho e estilo – número de palavras, parágrafos, alinhamento) e da linguagem escrita dos resumos dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa. Mas torna-se oportuno neste momento apontarmos que estas observações foram feitas de uma forma geral, até mesmo pela quantidade de releituras dos resumos que foram feitas na busca pelos objetivos da pesquisa. Assim, verificamos muitos erros de linguagem, com palavras e expressões grafadas

incorretamente ou equivocadamente, além de pouca regularidade na formatação, sobretudo no que diz respeito à extensão dos resumos e presença de palavras-chave. Uns se apresentaram muito extensos e outros demasiadamente curtos, alguns com muitas palavras-chave e outros sem nenhuma. Além disso, conforme demonstramos ao longo do capítulo, notamos graves inconsistências entre as informações contidas nas páginas eletrônicas dos bancos de dados e aquelas veiculadas no texto completo dos trabalhos, quando disponível. Outra observação importante diz respeito à elaboração das palavras-chave em um resumo acadêmico. Conforme demonstramos, utilizamos neste estudo uma exaustiva lista base com quarenta e três (43) termos entre palavras-chave e expressões para a busca nos Bancos de Teses e Dissertações. No entanto, durante o percurso nestes bancos de dados notamos que outros vinte e sete (27) termos diferentes tiveram de ser considerados para além desta lista base devido à pertinência ao objetivos deste estudo. Consideramos estas observações válidas para fomentar e contribuir com um debate importante e necessário no meio acadêmico, haja vista a utilização dos resumos como instrumentos de pesquisa.

## CAPÍTULO 2 - TUTORIA E DOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Iniciamos essa dissertação apontando a centralidade e a importância do papel do tutor no desenvolvimento de propostas de ensino em EaD, afirmativa unânime entre diversos autores que se debruçam sobre a temática em questão e base, portanto, para a justificativa da pesquisa aqui apresentada. Da mesma forma, parece evidente as controvérsias que o termo [tutoria] engendra, sobretudo quando discutido na sua relação com a docência. Nesse sentido, o presente capítulo visa contribuir com este necessário e fundamental debate. Nele apontamos os conceitos de tutoria e docência em suas aproximações e distanciamentos, com base em autores que têm se destacado em estudos que versam sobre tutoria, trabalho docente e educação a distância no Brasil. Apresentamos ainda, ao final do capítulo, quais são as perspectivas de investigação das teses e dissertações em análise nesta pesquisa no que diz respeito a tal debate.

### **2.1 Tutoria e docência: aproximações e distanciamentos**

Para Mill (2010), um dos termos mais controversos da EaD é a tutoria, tanto no que diz respeito à “sua terminologia (concepções diversificadas) quanto nas suas funções e competências (variadas e até contraditórias)” (p.01). É muito comum uma conceituação a partir do latim, segundo a qual “o termo **tutor** data do século XIII e (...) significa guarda, defensor, curador” (MILL, 2010, p.01). Bernal (2008) também fala que o termo tutor “provém do latim **orís**, pessoa que exerce tutela, defensor, protetor” (BERNAL, 2008, p.56), afirmando ainda que

No âmbito jurídico, o tutor era o guardião, a pessoa que tinha o poder legal de cuidar de um menor de idade, a quem eram outorgados os mesmos direitos dos pais biológicos. Nesse sentido, o tutor é uma pessoa maior de idade e residente legal ou cidadão de um país (BERNAL, 2008, p.56).

Na área da educação, “tutor” é utilizado com o significado de ajuda, guia, conselheiro, orientador (BERNAL, 2008, p.56). Para Mill (2010), esse também é o



sentido da definição de tutor que prevalece no âmbito da EaD, ou seja, a ideia do tutor como um guia

sendo aquele que organiza e facilita a participação dos estudantes, usando um conjunto de estratégias pedagógicas preestabelecidas para uma aprendizagem enriquecedora. Assim, o tutor na EaD pode ser entendido como aquele que apoia a construção do conhecimento e dos processos reflexivos de estudantes. A tutoria é assim vista como a atividade do tutor (MILL, 2010, p.01).

É comum entre diferentes autores (Bernal, 2008; Preti, 2003; Brzezinski, 2012; dentre outros) a afirmação de que no campo acadêmico a figura do tutor surge em universidades inglesas com influências advindas do campo jurídico. De acordo com (2003), é no século XIX que a figura do tutor institucionaliza-se nas primeiras universidades a distância devido à eficácia do modelo de ensino que tem o tutor como apoio à aprendizagem, e dessa forma o mesmo passa a compor o quadro docente universitário. Preti (2003) recupera estudos que versam sobre os modelos de tutoria que influenciaram a configuração do sistema tutorial desde a primeira universidade a distância – a inglesa Open University (1969) – até às várias outras grandes universidades para as quais esta primeira serviu de modelo, dentre as quais o autor cita especificamente o caso da UNED da Espanha. Em todos eles o foco é na capacidade mediadora como função primordial da tarefa do tutor. Tarefas como avaliar a aprendizagem, corrigir atividades e motivar os alunos para os estudos também aparecem como funções do tutor nos modelos de tutoria dessas universidades. Uma das conclusões do autor é a de que a diferenciação da EaD para o ensino presencial “é a apresentação de um processo de ensino e aprendizagem mediatizado, em que o sistema de tutoria apresenta-se como fundamental” (PRETI, 2003, p.07).

Essa função mediadora forma, junto com a habilidade de interação, a dupla de características mais citada no que se refere à tutoria no ensino a distância. Bernal (2008), por exemplo, assinala que “a tutoria compreende a interação entre tutor e aluno”, apontando como tarefas do tutor: o apoio ao estudante em suas escolhas profissionais, a ajuda para organizar seus planos de trabalho e estudo, bem como a realização de um “seguimento de seu processo de formação e socialização de conhecimentos” (BERNAL, 2008, p.60). Gonzalez (2005), por sua vez, coloca que o

professor-tutor deve fazer a mediação com os estudantes, respondendo a todas as suas dúvidas em relação ao conteúdo das disciplinas, no desenrolar de todo o curso. Segundo o autor, “a ele cabe também mediar a participação dos estudantes nos chats, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um” (GONZALEZ, 2005, p.40). Para Bentes (2009, p.166), “o professor-tutor é o agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo. Segundo o autor:

O professor-tutor [...] deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TIC's, dominar as técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento (BENTES, 2009, p.166).

É notável que essas são características também essenciais e talvez até mesmo definidoras da docência, motivo que leva aos intensos debates e conflitos neste campo, à conhecida confusão e imprecisão em torno da identidade e função do tutor. Tardif e Lessard (2010), por exemplo, analisam o trabalho do professor da educação básica presencial na interação entre pares, com os alunos e demais atores do ambiente escolar. Os autores apresentam um conceito de docência no qual podemos compreender a mesma como um tipo peculiar de trabalho sobre o humano “(...) uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF e LESSARD, 2010, p.08). Para os autores, a peculiaridade da docência está, portanto, na interação:

(...) os ofícios e as profissões de interação humana, apresentam, por causa da natureza humana de seu “objeto de trabalho” e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho (...) pensamos que a docência enquanto ocupação, possui, na maior parte das sociedades modernas avançadas, marcas típicas e recorrentes. É por isso que a ambição perseguida (...) é a de lançar as bases para uma teoria da docência compreendida como trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro (TARDIF e LESSARD, 2010, p.11).

Ao conceituar o trabalho docente, Oliveira (2010, p.01) diz que o mesmo compõe uma categoria que abarca uma multiplicidade de sujeitos e extrapola a regência de classe, ou seja, compreende “as atividades e relações presentes nas instituições educativas”. Segundo a autora:

Pode-se assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Nessa mesma linha de pensamento, ou seja, de diversos atores do processo educativo enquanto sujeitos docentes, é que Mill (2010) define a docência na educação a distância, conceituando-a como polidocência. Mill (2010) diferencia a atividade de trabalho de tutores e professores. Segundo o autor, “o professor é responsável pela disciplina, prepara seus conteúdos, organizando-os pedagogicamente em (multi) mídias, conforme orientações da proposta pedagógica indicada” (MILL, 2010, p.01). Já os tutores, “geralmente não participam da concepção da disciplina e dos seus materiais didáticos. Suas atividades iniciam na oferta da disciplina, após a matrícula dos alunos”. Para o autor, essas são as funções do tutor, podendo variar de acordo com a proposta de EaD e/ou tutoria prevalecente:

estudar os materiais do curso e estimular os estudantes em seus estudos, orientar na realização das atividades da disciplina, auxiliar os estudantes em suas dúvidas e dificuldades com o conteúdo ou com questões técnicas, desenvolver e empregar estratégias de estímulo à reflexão sobre os temas discutidos na disciplina, gerenciar o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina e dar feedback sobre as atividades dos alunos, promover interações entre formando-formando-formador, que ocorrem no processo de formação (MILL, 2010, p.02).

Para o autor, isso significa que o tutor exerce uma “função docente” (MILL, 2010). Segundo Mill (2010), na EaD o trabalho docente “é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles” (MILL, 2010, p.23). Para o autor, apesar

das variações existentes entre as diversas experiências de EaD, a verdade é que nessa modalidade o trabalho docente está organizado de forma coletiva e cooperativa. Assim, afirma que “a esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de **polidocência**” (MILL, 2010, p.23 – grifos do autor).

A polidocência é, de acordo com Mill (2010), sinônimo de docência coletiva e pressupõe que o trabalho docente está fragmentado em várias partes, que são realizadas por trabalhadores com formação e funções diversas, todos comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem. Para Brzezinski (2012), é justamente esta fragmentação que favorece a eclosão de conflitos. Para a autora, conforme explicitamos anteriormente, o trabalho docente na EaD se torna campo de disputa entre professores e tutores, sobretudo devido à “[...] submissão hierárquica de tutores aos professores, ambos com atribuições pertinentes à docência [...]” (BRZEZINSKI, 2012, p.130).

Ainda de acordo com Brzezinski (2012), ao envolver-se com o processo de ensino-aprendizagem, o tutor tem razão suficiente para “desejar ser reconhecido como professor, porque ele também ocupa o espaço onde se efetiva o trabalho docente: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem” (BRZEZINSKI, p.124). Toschi (2011) assim define os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's):

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ou também denomina AVEA – Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem, são espaços virtuais usados para ensinar a aprender em projetos formais de educação. São também chamados de sala de aula virtual, pois se destinam a ser espaço de realizar atividades educativas para desenvolvimento de cursos (TOSCHI, 2011, p.07).

Essa foi uma transformação importante vivida pela docência: o deslocamento das salas de aula presenciais para os ambientes virtuais, o que foi sobretudo possível a partir da entrada massiva das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) no campo da educação. Conforme nos lembra Belloni (2009), o complexo campo da educação sempre utilizou “(...) a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes” (BELLONI, 2009, p.54). A autora nos lembra ainda que podemos considerar a própria sala de aula como uma ‘tecnologia’, “da

mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas ('tecnologias') pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendiz" (BELLONI, 2009, p.54). A diferença está, portanto, nas possibilidades trazidas pelo uso intensivo das tecnologias:

As NTIC's oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *web sites*, etc.) apresentam grandes vantagens pois permitem **combinar a flexibilidade da interação humana** (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) **com a independência no tempo e no espaço**, sem por isso perder velocidade (BELLONI, 2009, p.59 – grifos da autora).

Nesse sentido, Pinto (2010) caracteriza o trabalho docente exercido nos ambientes virtuais de ensino como aquele "trabalho educativo desenvolvido pelo docente numa modalidade de ensino na qual os sujeitos envolvidos estabelecem uma relação pedagógica em que a comunicação é mediatizada por ambientes virtuais" (PINTO, 2010, p.01). Essa mediatização, portanto, aparece como peculiar ao trabalho docente exercido nessa modalidade de ensino, conforme nos lembra Belloni (2009):

Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da **mediatização** que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos (BELLONI, 2009, p.54).

É notável, portanto, que as TDIC's ressignificam a docência, seja ela exercida nos ambientes presenciais ou virtuais de ensino. Toschi (2011) assinala, citando Alava (2002), a liberdade e o protagonismo que o uso do computador permite aos seus usuários, diante desse cenário educativo mediado pelas tecnologias, num processo de ensino-aprendizagem que parece passar do coletivo (escola presencial) para o individual (ambientes virtuais). Para a autora, a dificuldade em saber conviver e dirigir este processo é que tem sido o grande desafio dos docentes, sobretudo de cursos *online*.

De acordo com Toschi (2011) os processos educativos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) trazem novos modos de ensinar e aprender e também uma nova forma de docência, a docência *online*, a qual parece requerer múltiplas competências. Para a autora “o perfil do docente *online* é aquele que é: interativo, atualizado, atento a resolver os problemas que surgem no ambiente e as necessidades de seus alunos” (TOSCHI, 2011, p.08). Após discorrer sobre essas novas exigências ao trabalho do professor a partir de autores como Imbernón (2008), Medeiros (2009), Neder (2005) e Prado (2006), a autora conclui que dentre as características mais citadas ao docente online está a de mediador, a qual também vê como fundamental à docência presencial.

Nesse sentido Toschi (2011) afirma que as semelhanças e diferenças entre a docência presencial e virtual são mais definidas pelas metodologias utilizadas pelos professores do que pelas tecnologias que medeiam o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora “é possível ser conservador e tradicional com as modernas tecnologias digitais, como é possível ser inovador com apenas ‘cuspe e giz” (TOSCHI, 2011, p.09). Ainda segundo a autora

Ser inovador não significa trazer tecnologias para dentro da sala de aula, ou incluí-la nos processos pedagógicos. Ser inovador significa reinventar o que já se faz, tornar diferente o que tem sido feito, e a educação mediada com tecnologias digitais é mais exigente quanto a estas características, pois as possibilidades de ser atual são bem maiores com seu uso, mas usá-las não significa que se é inovador (TOSCHI, 2011, p.09).

Numa perspectiva um pouco mais otimista, Lapa e Pretto (2010) afirmam que, mesmo partindo do que chamam de lugar comum – do professor enquanto o grande detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno, de mediador do acesso ao saber – o trabalho docente na educação a distância tem suas potencialidades:

O que propomos pensar é que o professor, mesmo que parta desse lugar comum e procure fazer na EaD a mesma e “velha” educação de forma mais performática, com novos recursos, isto é, a educação transmissiva e centralizada com o uso de TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade (LAPA e PRETTO, 2010, p.82).

É esta instabilidade, garante os autores, que permite uma reflexão sobre a educação, possibilitando uma ressignificação e até mesmo uma transformação do papel docente, processo que vem acompanhado de grandes desafios. Lapa e Pretto (2010) citam então diversos desafios enfrentados pelos professores na EaD, dentre os quais destacamos, por exemplo, a radical transformação das estruturas de espaço-tempo da docência. Para os autores, essa transformação não se limita ao afastamento físico entre professores e alunos – o que, que em princípio, deveria ser solucionado com o uso das tecnologias – mas diz respeito também ao “afastamento temporal entre planejamento e execução do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, do pensar e do fazer da prática docente” (LAPA e PRETTO, 2010). Ainda de acordo com os autores, a educação a distância cria situações inéditas que deslocam e afastam professores e alunos, como por exemplo “dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos (...)” (LAPA e PRETTO, 2010, p.83). Um outro desafio apontado pelos autores e que talvez seja o maior de todos eles por se tratar, conforme já mencionamos, de aspecto central no desenvolvimento das propostas de ensino em EaD, diz respeito ao papel dos professores, ou seja, do compartilhamento da docência ou da docência coletiva. Apesar de afirmarem que os professores não estão preparados para este desafio, para Lapa e Pretto (2010) é justamente nessa diferenciação entre os papéis de cada um na EaD, haja vista que apenas um professor não daria conta de todas as tarefas sozinho, que consiste a riqueza de todo este processo.

O desafio da docência coletiva bem como a importância do preparo docente para lidar com o mesmo, também são apontados por Brzezinski (2012). De acordo com a autora, independentemente das novas tecnologias, todo “professor deve revelar sua(s) identidade(s) construída(s) coletivamente, considerando que a identidade profissional se constrói como identidade coletiva na teia das relações sociais” (BRZEZINSKI, 2012, p.117). A autora aponta ainda que, ao se reconhecer a identidade profissional como uma identidade coletiva, “[...] reconhece-se também que o coletivo marca o encontro do espaço privado do indivíduo com as relações sociais, culturais, históricas e econômicas do espaço público” (BRZEZINSKI, 2012, p.118). A autora assinala então que essa identidade coletiva do professor vem sendo ressignificada desde a entrada massiva das Tecnologias Digitais da

Informação e Comunicação (TDIC's) no campo da educação. E para isso, afirma Brzezinski (2012), exige-se preparo, afinal não é questão de mera técnica o uso das tecnologias como recurso didático.

Diversos autores chamam atenção para esta importante dimensão no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), que diz respeito à sua ressignificação por parte dos sujeitos envolvidos com sua utilização. Preti (2003), por exemplo, afirma que cada instituição define e constrói o seu “modelo” de tutoria e ao optar por um ou outro modelo assim o faz embasada em determinadas concepções de educação e ensino que são por sua vez sustentadas por referenciais teóricos e pedagógicos:

As tecnologias de informação e comunicação não embutem em si a dominação e/ou a emancipação. Elas são instrumentos que são “conformados” pela concepção pedagógica do curso “desenhado” pela equipe ou da disciplina por um professor. São tecnologias que estão “a serviço de” uma determinada concepção de sociedade, de educação, de comunicação, de aprendizagem, de avaliação (PRETI, 2003, p.10)

Dessa forma, chegamos então a uma outra dimensão fundamental que diz respeito à formação do docente ou do tutor, seja lá qual for a nomenclatura utilizada. Segundo Bernal (2008), no século XX há uma grande mudança nos rumos tomados pelas universidades, com consequências para a formação do docente ou do tutor que, na atualidade, busca responder ao desafio de um mundo em mudanças. Estas estão sobretudo relacionadas, com a chamada “[...] sociedade da informação, fundada sobre princípios de livre fluxo de uma educação de qualidade baseada na tolerância mútua e no respeito pela diversidade” (BERNAL, 2008, p.68). Ainda de acordo com a autora o comprometimento com a educação a distância, “mediante o desenvolvimento de sua autonomia pessoal e profissional, entendida a partir do domínio de conhecimentos, habilidades e técnicas articuladas a sua prática educativa” (BERNAL, 2008, p.71), dão a tônica da formação do tutor na atualidade. Dessa forma, Bernal (2008) afirma que a capacitação do tutor deve voltar-se para “[...] a revolução tecnológica, a virtualidade, o manejo das redes globais de comunicação telemática e a preparação para a sobrevivência em uma sociedade dominada pela economia global” (BERNAL, 2008, p. 71). Bernal (2008) afirma



também que o conceito de tutor não teve mudanças muito significativas em relação há algumas décadas atrás. No entanto, a autora aponta uma diferença considerável:

o tutor, hoje, assume a elaboração dos materiais educativos, a seleção de conteúdos, a busca e aplicação de metodologias e didáticas que facilitem a aprendizagem, além de preparar distintas formas de avaliação. De igual maneira, encontramos um autor mais qualificado profissionalmente, licenciado, especialista, mestre, doutor em sua disciplina e com possibilidades de resolver os desafios que lhe apresenta uma sociedade complexa (BERNAL, 2008, p.73).

Nesse sentido, Bernal (2008) assinala o caráter docente do tutor, dizendo que ele tem um saber próprio e que “[...] por meio de distintas estratégias, metodologias e opções pedagógicas, elabora materiais, cursos, aulas virtuais para socializar o conhecimento [...]” (BERNAL, 2008, p.72).

Conforme já mencionamos, Mill (2010) também reconhece que, pela natureza de seu trabalho, a tutoria compreende uma “função docente”. Para o autor, o tutor necessita de uma base de conhecimentos que em parte coincide com a do professor do ensino presencial. Ao incluir o tutor no que conceitua como polidocência virtual, Mill (2010) conclui ser um pensamento errôneo aquele que pensa “que um tutor precisa saber “menos” que um docente presencial (MAGGIO, 2001): o tutor, como participante efetivo da polidocência virtual, também precisa dominar os saberes essenciais à docência” (MILL, 2010, p.02).

Gonzalez (2005) também destaca o papel do tutor enquanto docente, como o exercício de uma função que deve ir além da mediação do processo de ensino-aprendizagem, dominando, portanto, conteúdos técnico-científicos específicos. Assim, conceitua o autor:

Professor-tutor: profissional docente que conta simultaneamente com **duas características essenciais: domínio do conteúdo técnico-científico e habilidade para estimular o participante a buscar respostas**. A palavra “tutor” tem sido utilizada de forma indiscriminada (...) sem ressignificação (...) De acordo com a nossa significação, trabalhar como tutor significa ser professor e educador, ambos expressando no sistema de tutoria a distância (GONZALEZ, 2005, p.21 – grifos da autora).

Brzezinski (2012) vai além ao defender que a base na docência é fundamental para a formação da identidade do professor. Segundo a autora, a concepção de docência e trabalho docente que defende é reforçada pelos ensinamentos de Kowarzik (1983), “à medida que o autor, orientado pela dialética e pela categoria trabalho, aprofunda estudos conceituais de práxis educativa” (BRZEZINSKI, 2012, p.118 – grifos da autora). Tal conceito “depende de uma teoria pedagógica para poder ser consciente e voluntariamente a educação do homem em homem pelo homem” (KOWARZIK, 1983 apud BRZEZINSKI, 2012, p.118). Isso significa que “homens e mulheres se educam e são, historicamente, educados em sociedade ao aprenderem a se construírem humanos, entre humanos” BRZEZINSKI, 2012, p.120). Neste mesmo estudo, Brzezinski (2012) afirma, conforme já mencionamos anteriormente, que o tutor tem o direito de reivindicar o seu reconhecimento como docente ao ocupar espaço onde também se concretiza o trabalho docente: os AVA’s. Mas, adverte a autora, existe uma condição para que tutores se tornem verdadeiramente professores: “[...] os tutores só se tornam verdadeiramente professores quando formados em cursos superiores específicos que os credenciem para o exercício da docência: as licenciaturas plenas” (BRZEZINSKI, 2012, p.131).

É importante situarmos todas essas mudanças vivenciadas no campo do trabalho docente num contexto mais amplo de transformações que vêm ocorrendo em escala global. Tardif e Lessard (2010) nos lembram que a educação é historicamente permeada por questões relacionadas a ordens econômicas hegemônicas. Nesse sentido, a escola, o ensino, sempre foram e ainda hoje são invadidos “[...] por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (TARDIF e LESSARD, 2010, p.25).

Baseada no aporte teórico de Giddens (1991; 1997), a nova ordem econômica mundial é caracterizada por Belloni (2009), como uma fase vivida por sociedades “radicalmente modernas”, nas quais o ritmo acelerado das mudanças sociais pode ser percebido de modo especial com o desenvolvimento progressivo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s). Isso, para a autora, provoca “[...] senão mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios estruturais no campo da educação” (BELLONI, 2009, p.03).

Ainda de acordo com Belloni (2009), nesta fase, também chamada de “modernidade tardia”, a globalização – entendida não apenas como “um fenômeno econômico, de surgimento de um ‘sistema mundo’, mas [que] tem a ver com a ‘transformação do espaço e do tempo’” (BELLONI, 2009, p.03) – vai gerar mudanças não apenas nos mercados, mas em todas as esferas sociais, “criando novos estilos de vida, e de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender” (BELLONI, 2003, p.03).

Tardif e Lessard (2010) chamam a atenção para outras denominações que esses novos tempos vêm ganhando, sobretudo devido à centralidade ocupada pelo conhecimento:

Essa importância dada ao conhecimento leva autores (Naisbitt, 1982; Stehr, 1994) a afirmarem que agora nós estamos numa sociedade da informação ou do conhecimento, mais do que numa sociedade dos serviços orientados para produtos materiais. Segundo esses autores, mais e mais profissões socialmente importantes estão sendo agora envolvidas na gestão, distribuição e criação de conhecimentos. Elas prefiguram a emergência de uma nova economia, cujos efeitos estruturais começamos a sentir sobre os empregos, já fragilizados na medida em que se distanciam das novas atividades de gestão do conhecimento (TARDIF e LESSARD, 2010, p.18).

É nesse sentido que os autores fazem uma crítica quanto ao lugar da docência, do ensino e da escolarização numa análise clássica do trabalho ou de acordo com o paradigma hegemônico do trabalho material, seja ele marxista, funcionalista ou liberal:

(...) fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva, ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF e LESSARD, 2010, p.17).

Para Tardif e Lessard (2010) essa visão não está adequada à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas. Os autores defendem outra tese ao afirmarem que, em relação à hegemonia do trabalho material, a docência não figura como uma ocupação secundária ou periférica, muito pelo contrário,

constitui-se como um dos elementos chave para compreendermos as atuais transformações das ditas sociedades do trabalho (TARDIF e LESSARD, 2010).

É importante deixarmos claro que o estudo de Tardif e Lessard (2010) analisa, dentro deste contexto global apresentado, o trabalho docente na educação básica, ou seja, o processo de trabalho nas organizações escolares presenciais. Mill (2010) demonstra quando, no Brasil, surge o interesse na temática da organização do processo de trabalho escolar:

Na virada dos anos 1980 para os anos 1990 começaram a surgir, no Brasil, alguns estudos críticos que tomaram o trabalho escolar como temática central de interesse (RIBEIRO, 1994, p.56), quando, finalmente, parece ter-se percebido que os problemas e as dificuldades da escola poderiam ter ligação também com a forma como o trabalho está organizado no seu interior (MILL, 2010, p.30).

Esse processo foi importante, de acordo com Mill (2010), não só para auxiliar na superação de alguns problemas educacionais, mas também para melhor compreendermos o próprio processo de trabalho capitalista. Nesse sentido, Mill (2010) afirma que “parece fundamental analisar e compreender os elementos constitutivos do processo de trabalho docente (inclusive na EaD)” (MILL, 2010, p.31).

Neste capítulo já mencionamos como Mill (2010) define a docência na EaD, que diz respeito ao modo como múltiplos sujeitos se encarregam do processo educativo, caracterizando o que o autor conceitua como polidocência. De acordo com Mill (2010), a equipe polidocente da EaD que tem sido mais recorrente tanto na literatura quanto nos sistemas de EaD implementados no país até a data de seu estudo, tem sido composta de: “professor-conteudista, tutores virtuais, professor-aplicador (ou professor-formador), projetistas educacionais (ou designers instrucionais), tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora” (MILL, 2010, p.34).

Citando estudo de Sá (1987), Mill (2010) afirma que esse parcelamento do trabalho pedagógico está diretamente relacionado ao grau de inserção das tecnologias no campo da educação, favorecendo a multiplicação do número de trabalhadores sob a chancela da divisão do trabalho. O autor afirma ainda que uma das implicações trazidas pela fragmentação do trabalho na EaD “está relacionada ao distanciamento

do trabalho individual, artesanal, em que o trabalhador tem controle de todas as etapas de seu fazer” (MILL, 2010, p.30). Tardif e Lessard (2010) também apontam essa mesma realidade para o trabalho docente na educação básica presencial:

Como na indústria e em outras organizações de serviços públicos, a divisão do trabalho na escola também acarreta processos de multiplicação, parcelamento e hierarquização dos cargos, das tarefas e das operações, uma redução dos agentes escolares, além de fenômenos de negociação, de reestruturação, conflitos ou colaboração que, inevitavelmente, surgem (TARDIF e LESSARD, 2010, p.82).

Nesse mesmo sentido, ressaltamos o estudo de Oliveira (2004), autora que também tem se debruçado sobre a análise do trabalho docente, sobretudo na educação básica, na contemporaneidade. Para a autora, as reformas educacionais que tiveram início nos anos 1990 tanto no Brasil quanto na América Latina trouxeram significativas mudanças para o trabalho docente. De acordo com Oliveira (2004), ao contrário das reformas educacionais dos anos 1960, que tomavam a educação como o meio mais seguro de ascensão social, as reformas dos anos 1990 implicaram uma mudança de paradigma, as quais “(...) tiveram como principal eixo a educação para a equidade social”, o que passou a implicar “transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública” (OLIVEIRA, 2004, p.1129). A autora aponta então que o professor, neste contexto, “diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p.1132). Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que essas reformas alteraram a própria natureza e definição do trabalho docente, complexificando a sua análise. Diante deste contexto, a autora aponta ainda outras consequências para o trabalho docente, manifestas num processo de proletarização em contraposição à profissionalização do mesmo:

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação [...], ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de

trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção (OLIVEIRA, 2004, p.1133).

Mill (2010) afirma que o trabalho docente virtual também vivencia tais processos e de forma ainda mais intensa devido à fragmentação característica da polidocência. Para o autor, na educação a distância todo esse processo de “[...] desvalorização do trabalhador é aumentado pela insegurança, intensificação e precarização do trabalho, que ocorrem em grau imensamente superior ao observado no ensino presencial” (MILL, 2010, p.27).

Ao falar do atual contexto socioeconômico de mudanças nas relações de trabalho, Oliveira (2004) aponta uma outra consequência perversa ao trabalho docente, que diz respeito à intensificação da exploração do trabalho permitida pela flexibilidade então tomada como um dos elementos chave dessas novas relações. Para a autora, uma característica marcante do modo fordista de produção, que diz respeito à rígida divisão de tarefas, está perdendo espaço para “[...] formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p.1139).

Mill (2010) também faz observações similares em relação ao trabalho docente na EaD ao colocar que esse processo de trabalho guarda relações similares com o modo de produção taylorista-fordista, se aproximando também e ao mesmo tempo de um “[...] modelo flexível de produção, principalmente do ponto de vista da utilização de tecnologias modernas/digitais, que possibilitam um processo de produção menos linear e mais dinâmico e complexo [...]” (MILL, 2010, p.31).

Brzezinski (2012) é enfática ao criticar a autonomia consequente de tal flexibilidade, muitas vezes proferida pelo trabalhador docente na EaD, quando o mesmo se refere ao tempo livre para outras atividades que este tipo de ensino pode lhe proporcionar. Segundo a autora, tal crítica está apoiada “no que elucida Habermas (2001) em relação ao poder ideológico da racionalidade tecnológica: ao invés de proporcionar liberdade e emancipação ao homem, pode escravizá-lo” (BRZEZINSKI, 2012, p.119).

Ainda com relação à influência dos paradigmas econômicos, Belloni (2009) assinala que um modelo fordista de educação de massa de um lado e um modelo de

“educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais”, de outro, são duas orientações teórico-filosóficas predominantes que, desde os anos 80, “se afrontam ou coexistem no campo da educação em geral e da EaD em particular” (BELLONI, 2009, p.11). Segundo a autora, é no contexto das transformações político-econômicas dos anos 90 que as teorias de inspiração behaviorista, de uma educação de massa começam a perder lugar para aquelas de inspiração mais humanistas e menos tecnocráticas. E nesse sentido a autora aponta que novos paradigmas vêm redefinindo objetivos e estratégias em EaD, “[...] redefinidos em função de análises e críticas orientadas pelos paradigmas pós-modernos e desconstrucionistas” (BELLONI, 2009, p.11).

Isso nos leva a tocar novamente no ponto crucial da formação docente para o trabalho virtual que é, conforme observa Pinto (2010), inerente ao trabalho docente:

(...) o trabalho virtual é inerente a todo trabalho docente, se entendermos o termo virtual no sentido amplo atribuído por Lévy (1996), que demonstra que o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. Esse autor nos permite compreender que não é a tecnologia em si que define o virtual, mas este é mediado ou potencializado pelas tecnologias, sendo produto de construções mentais. Nessa perspectiva, podemos dizer que as virtualidades do trabalho docente mediado por tecnologias são potencializadas tornando evidente o quanto esse trabalho é genuinamente amplo e intenso (PINTO, 2010, p.03).

Intensamente fragmentado, parcelado, o trabalho docente na EaD tem, na figura do tutor, “a mais problematizada e relacionada com o trabalho docente virtual” (PINTO, 2010, p.02). Nesse sentido, conforme já apontamos em diversos momentos deste capítulo, a tutoria é apresentada como elemento-chave da EaD e, portanto, a necessidade de melhoria nas condições de seu exercício é considerada em diversos estudos. Mill (2010), por exemplo, indica que o trabalho pedagógico dos tutores já desenvolveu nos últimos anos um grau de maturidade que nos permite “[...] compreender a tutoria como parte da categoria profissional docente e também como uma atividade com necessidades especiais em termos de saberes e competências” (MILL, 2010, p.02).

Oliveira (2004) observa que qualquer mudança de paradigma sem as necessárias condições objetivas para a sua materialização implicará, inevitavelmente, em processos de precarização do trabalho. A autora, conforme mencionamos

anteriormente, se refere ao trabalho docente na educação básica presencial, mas fica evidente, sobretudo pelo que expusemos até aqui, que o mesmo podemos afirmar em relação às questões que envolvem a realização da docência nos ambientes virtuais. O estudo de Lapa e Pretto (2010), por exemplo, denuncia a precariedade da infraestrutura muitas vezes enfrentada no ensino a distância, sobretudo no que diz respeito à qualidade da infraestrutura de comunicação, condição primordial para esta modalidade de ensino. É necessário, portanto, condições estruturais que viabilizem os desafios impostos por tamanhas transformações trazidas pelas novas tecnologias ao campo da educação, afinal, sem as mesmas “(...) não basta que os professores aceitem o desafio, repensem suas práticas, se arrisquem a mudar e experimentar a transformação” (LAPA e PRETTO, 2010, p.85).

Outra forma de precarização do trabalho virtual citada pelos autores diz respeito à forma de contratação dos tutores no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB):

A docência [está] distribuída em diferentes papéis, entre os quais o de professor e o de tutor (...) estando definidos (...) em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas, não lhes dando nem mesmo o direito a declaração de trabalho mencionando a função “professor”, evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de profissionais da educação. Em síntese, nessas condições, o que se tem é uma enorme precarização do trabalho docente, que se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que acaba por excluir profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional (LAPA e PRETTO, 2010, p. 91).

Torna-se importante nesse contexto, situarmos o Sistema UAB no âmbito da educação brasileira, compreendendo, portanto, suas influências para o processo de organização do trabalho docente a distância no país. A criação deste Sistema insere-se no bojo das políticas de expansão da formação de nível superior para professores da Educação Básica iniciadas pós LDB/96. De acordo com Lapa e Pretto (2010), passados dez anos da implementação desta lei, a meta que exigia a formação de todos os professores da educação básica em nível superior ainda não havia sido cumprida. Nesse contexto o Ministério da Educação (MEC) passa então a investir principalmente na formação de professores, promovendo uma política pública nacional de formação via EaD, “[...] que passa a alcançar proporção e



escala por meio da criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005” (LAPA e PRETTO, 2010, p.81).

Nesse sentido, Lapa e Pretto (2010) afirmam que a UAB consolida, por seu alcance e proporção, um modelo de docência para a EaD no país, permitindo a também consolidação de um “paradigma” de formação de professores em escala nacional. Isso para os autores é considerado um perigo a partir do momento que se tem a intenção de consolidá-lo como um modelo único. Lapa e Pretto (2010) trabalham na contramão deste tipo de discurso, ao colocar que “a partir da crítica a essas concepções, estamos desenvolvendo a ideia de outras educações necessárias, com essa perspectiva plural plena presente de forma substantiva” (LAPA e PRETTO, 2010, p. 87). Após apresentarem detalhadamente as atribuições da equipe docente compreendida pela UAB – professores e tutores – de acordo com resoluções oficiais deste Sistema, esses autores apontam a necessidade de refletirmos sobre os limites de uma concepção de docência tal qual a que vem sendo consolidada por este Sistema. Consideramos fundamental a crítica dos autores no que diz respeito à busca por um consenso ou modelo único de docência para a EaD em detrimento da contradição e da diversidade. De acordo com Lapa e Pretto (2010), vários intelectuais, tais como Milton Santos (2000) e David Harvey (1992) por exemplo, já abordaram os limites do processo de globalização cuja “[...] intenção hegemônica e da busca de um modelo ideal (característica de uma leitura restrita do modernismo) uniformiza e marginaliza o que está fora do padrão” (LAPA e PRETTO, 2010, p. 87).

No bojo desta discussão, é importante situarmos o estudo de Preti (2003), que trata do estado da arte em tutoria, abordando modelos e teorias em EaD em construção. Após discorrer sobre as diferentes “teorias” em construção no campo da EaD, Preti (2003) coloca que as mesmas têm se prestado a boas discussões sobre as dimensões psicopedagógicas e cognitivas do processo de ensino-aprendizagem, mas apesar disso concorda com uma afirmação de Keegan (1983) ao dizer que as bases teóricas da educação a distância ainda são frágeis. Nesse sentido, o autor destaca o seguinte:

Estamos vivendo novos tempos e novas teorias estão sendo elaboradas a partir das anteriores. Inúmeras e valiosas são as contribuições das

pesquisas contemporâneas nos campos, por exemplo, da Física Quântica e da Biologia como nos campos da Psicologia, da Neurologia e das pesquisas sobre Inteligências Múltiplas. Teorias que colocam a vida no centro, que sustentam a não separação sujeito-meio e sujeito-objeto, que enfatizam a interação da realidade com o observador e da inter-relação entre aspectos como aprendizagem, cognição e vida, que afirmam que “mudanças no fazer implicam mudanças no ser” (PRETI, 2003, p.18).

Nestes tempos de novas teorias, Preti (2003) aponta diversos desafios que têm sido postos no campo da educação a distância. Ao comentar sobre um destes desafios, o autor chama a atenção para a importância da busca por novas práticas tutoriais, abordando então algumas dimensões do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interacionista da EaD. Desta forma, Preti (2003) destaca que o papel do professor não deve se limitar à mera transmissão ou reprodução de informações, sugerindo então uma renovação no conceito de presença para o processo de ensino-aprendizagem:

(...) “Presencialidade” pode significar, também, “estar juntos virtualmente”. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, em que professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si. (PRETI, 2003, p.19).

Desta forma, Preti (2003) sugere que seria uma questão meramente retórica e sem sentido a diferenciação entre educação a distância e presencial, pois a busca pelo encontro, a inter-relação está presente em ambos, mas em tempos e espaços diferentes e fazendo uso dos mais diferentes meios.

As similitudes entre os modelos presencial e a distância são também tratadas na literatura sob a ótica do processo educativo na dimensão da linguagem, da comunicação. Tardif e Lessard (2010), por exemplo, ao tratarem do trabalho docente na educação básica, chamam atenção para o fato de que a interatividade não se limita a ações físicas, ou seja, atentam para esta importante dimensão:

(...) a interatividade do trabalho docente não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis. O que chama atenção na observação dos professores em classe é a importância da dimensão “linguagem” e, mais amplamente, a dimensão comunicativa de suas interações com os alunos (...) Toda ação social é voltada para o outro, pouco importa se ele está fisicamente presente ou não. Essa característica

da ação é estritamente vinculada à linguagem, isto é, à comunicação em sentido amplo (TARDIF e LESSARD, 2010, p.248).

Nesse mesmo sentido, Brzezinski (2012) recorda a estreita relação entre educação e comunicação. Citando Habermas (2002) e Freire (1985), a autora diz que o reconhecimento de toda ação educativa enquanto processo comunicativo está sustentado no fato de que tanto professores quanto alunos “[...] percebem suas realidades criticamente e criam conhecimento no agir comunicativo [...] por intermédio do diálogo, sustentado nos princípios da educação dialógica [...]” (BRZEZINSKI, 2012, p.120).

No já citado estudo de Preti (2003) sobre modelos e teorias em EaD em construção, o autor também aborda essa dimensão da comunicação, especificamente no campo da educação a distância. Uma das teorias identificadas pelo autor, ao sistematizar e apresentar as contribuições de diversos educadores ao campo, foi a denominada “Teoria da Interação e da Comunicação”. Segundo Preti (2003) essa teoria parte dos estudos de Borje Holmberg publicados em artigos ao longo das décadas de 1979 e 80, na qual o autor “foi formulando uma teoria da educação a distância como *conversação dialógica guiada*, orientada para a aprendizagem” (PRETI, 2003, p.12).

Bernal (2008) também faz considerações análogas, ao citar os fundamentos da Teoria da Comunicação que sustentam a EaD, a autora afirma que neste modelo de ensino “a comunicação se dá em referência a uma relação interpessoal, não presencial física ou perceptível” (p. 80). E também destaca, dentre as contribuições de diversos autores, as de Borje Holmberg (1976), citando uma contribuição radical do autor quando sustenta que na EaD a aprendizagem pode ocorrer sem a presença do tutor.

Talvez essa radicalidade esteja relacionada a um dos motivos pelos quais Preti (2003) vai criticar essa teoria, defendendo a ideia da função libertadora de uma educação que tenha como base o diálogo. Assim, o autor sugere a construção de uma teoria da educação a distância questionada na sua condução ou não a este diálogo e de que forma, apontando algumas teorias que podem ser de grande valia para a EaD no que diz respeito ao processo de comunicação:

Certamente a “Teoria da ação comunicativa” de Jürgen Habermas, que analisa as relações sociais a partir do advento da técnica e dos meios de comunicação de massa e a teoria de Mikhail M. Bakhtin, que trabalha com o conceito de “dialogismo” podem ser de grande valia para repensarmos o “modelo” comunicacional a ser construído em cursos a distância. Pois, as teorias construtivistas e sociointeracionistas apresentam um referencial, ainda, muito restrito para o trabalho educacional com adultos (PRETI, 2003, 14).

Esta afirmação toca num outro ponto de fundamental importância para o trabalho realizado na EaD, que diz respeito ao seu potencial para a educação de adultos. Ao tecer considerações sobre os fundamentos psicológicos que sustentam a EaD, Bernal (2008) faz considerações nesse sentido. A autora sugere que o potencial educativo da EaD é primordialmente para adultos e sugere que a andragogia deveria ser assumida como um ponto de partida, “[...] entendida em um processo de reflexão permanente sobre a maneira como o adulto aprende e desenvolve suas habilidades e competências” (BERNAL, 2008, p. 79).

Para Belloni (2009) “a auto-aprendizagem de adultos constitui um tema relativamente novo no campo da educação” (p.28). Segundo a autora, aperfeiçoar o conhecimento nesta que parece ser uma nova área temática nos campos da psicologia e da educação, pode ser vantajoso também para a melhoria das práticas educativas no ensino convencional.

Nessa mesma linha de pensamento, Preti (2003), propõe uma crítica ao apresentar uma das teorias em EaD identificadas em seu estudo. Chamada de “Teoria da Autonomia e da Independência intelectual”, a mesma foi, segundo o autor, inicialmente proposta por Michael Moore (1973) e posteriormente sustentada por Charles Wedemeyer (1981). Preti (2003) critica esta teoria com o seguinte questionamento: “Será que o estudante por ser adulto é *ipso facto* autônomo, capaz de gerir sua vida e seus estudos?” (PRETI, 2003, p.11). De acordo com o autor, o campo de estudos da EaD carece de modelos pedagógicos voltados para a educação do adulto, sendo necessário o desenvolvimento “de ‘modelos andragógicos’, de metodologias de ensino mais ativas e baseadas no princípio da autonomia para que possamos superar os modelos behavioristas e instrucionais” (PRETI, 2003, p. 12).

Esta carência de modelos teórico-pedagógicos no campo da EaD está decerto relacionada, dentre outros motivos, à própria inexistência de experiências

suficientemente consolidadas e sistematizadas no campo. Essa parece ser uma avaliação importante também no que se refere a várias outras dimensões da educação a distância. Lapa e Pretto (2010) fazem essa mesma avaliação a respeito da talvez mais básica, e não menos importante, dimensão do campo da EaD: o uso pedagógico das novas tecnologias:

(...) não há experiência suficiente para professores e alunos e muito menos formação para os professores sobre as novas metodologias de ensino por meio das TIC. Ressalva que deve ser feita: não se trata do uso técnico do recurso, mas de seu uso pedagógico. Aqui nos posicionamos afastados do entendimento de que ao professor basta aprender as qualidades técnicas dos novos meios de comunicação. Ele precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia (LAPA e PRETTO, 2010, p.83).

Aqui parece que chegamos a mais uma importante similaridade entre o ensino presencial e a distância, pois parece evidente que a experiência com o uso das novas tecnologias torna-se imprescindível independente da modalidade de ensino. Nesse rumo caminham as teorias que defendem o apagamento das fronteiras e a convergência dos modelos presencial e a distância. Bernal (2008) toca nessa questão ao tecer considerações a respeito da aprendizagem colaborativa e do acesso global ao conhecimento. A autora cita então diversos desafios para a educação em geral, não só para a EaD, e suas consequências para a formação humana, mas pondera que na educação a distância a virtualidade torna-se uma ferramenta essencial para “ponderar e compreender [...] os fenômenos sociais e culturais em todos os planos” (BERNAL, 2008, p. 83). De acordo com a autora, isso faz com que a modalidade converta-se numa “estratégia válida que moderniza [...] e, de certa forma, apaga as fronteiras estabelecidas entre o presencial e a distância” (BERNAL, 2008, p. 83). Nesse contexto, fica evidente o papel central e estratégico dos professores diante de tamanhas transformações. Conforme ressalta Belloni (2009) “embora já não ocupe sozinho o centro do palco, o professor continua sendo essencial para o processo educativo em todos os níveis [...]” (BELLONI, 2009, p.86).

Lapa e Pretto (2010) também ressaltam que o papel dos professores para uma outra EaD traz consequências para repensarmos também uma outra educação, na qual torna-se fundamental a sinergia entre o ensino presencial e a distância:

O grande desafio parece ser garantir que, no momento de implantar uma política pública agressiva para a educação mediada e dependente das TIC, a apropriação da inovação pelos professores esteja pensada não só como mera ferramenta de uma, quem sabe, nova pedagogia, mas também como conteúdo ético e estético de uma educação transformadora [...] quem sabe teremos para a educação, a EaD e o projeto da Universidade (pública) Aberta do Brasil novas possibilidades de ouvir e acolher a diversidade, onde não se reproduza a centralização dos recursos e das iniciativas no interior das universidades, não se padronize a concepção de docência e se promova a inovação metodológica para, em última instância, se promover a sinergia entre a EaD e a educação presencial (LAPA e PRETTO, 2010, p. 94).

Nestes moldes, colocam os autores, o fortalecimento das políticas públicas de ampliação da universidade pública e seu quadro docente qualificado podem “efetivamente, atuar no ensino (sem distinção entre presencial e a distância), considerando-o como não dissociado da pesquisa e da extensão. Essa universidade ainda será construída” (LAPA e PRETTO, 2010, p. 94).

A partir da revisão de literatura apresentada, embasada em autores que têm se destacado neste campo de estudos, podemos fazer alguns apontamentos importantes de acordo com o objetivo desta pesquisa, sobretudo daquele proposto na elaboração deste capítulo.

Parece evidente a imprecisão em torno dos termos utilizados para designar aquele que exerce a atividade docente na educação a distância. Uma imprecisão que presume a existência de um conflito bem exemplificado pelos binômios tutoria x docência, professor x tutor, docente x tutor. Apesar de, conforme demonstramos ao longo deste capítulo, alguns estudiosos destacarem o caráter docente da atividade de tutoria, não podemos dizer o mesmo quanto à importantes documentos oficiais que versam sobre tal atividade e aqueles que a realizam. Isso se torna especialmente relevante na medida em que reconhecemos o peso destes documentos para a elaboração de políticas públicas que impactam diretamente a realização deste trabalho.

Nesse sentido citamos a Resolução nº 8 de 30/04/2010, que institui orientações e diretrizes para concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB. A palavra “professor” é utilizada para caracterizar todos os beneficiários aptos a receber as bolsas de estudo, exceto para o tutor. Além disso, uma das

possibilidades para contratação do tutor nesta resolução exige experiência mínima de um ano no magistério, mas para todos os outros beneficiários essa mesma exigência é de três anos. Não é difícil pressupor que tudo isso tenha relação com o fato de o tutor receber a bolsa de menor valor. Isso nos leva a outra importante observação que tem sido feita pelos estudiosos deste campo, que diz respeito à precarização do trabalho na educação a distância, sobretudo daquele exercido pelos tutores. Da mesma forma podemos analisar os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, apresentados pela SEED/MEC em agosto de 2007. Apesar de não ter força de lei, este documento tem sido reconhecido como um dos mais importantes balizadores de políticas públicas no âmbito da educação a distância. Em tal documento tutores e docentes são destacados em categorias diferentes, dentro do que consideram como Equipe Multidisciplinar da EaD. A palavra “professor” é utilizada exclusivamente dentro da categoria que menciona as atribuições dos “Docentes”, e em momento algum dentro da categoria “Tutores”.

Numa outra vertente, as discussões que parecem estar na ordem do dia no campo de estudos da EaD apontam para uma convergência dos modelos presencial e a distância. Ao reconhecer o trabalho virtual como inerente ao trabalho docente numa era de revolução tecnológica, os estudos que sinalizam tal convergência também salientam que para a qualidade desse processo, algumas condições são imprescindíveis. Dentre estas, talvez as mais desafiadoras sejam aquelas relacionadas ao essencial e estratégico papel do professor, que continua sendo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino.

De acordo com os objetivos deste capítulo, no próximo subitem apresentamos o que nos dizem as dissertações e teses selecionadas para este estudo no que diz respeito ao necessário e fundamental debate sobre tutoria x docência no ensino superior a distância brasileiro.

## ***2.2 Perspectivas de investigação em destaque nas Teses e Dissertações em análise: a discussão tutoria x docência***

A primeira observação que temos a fazer no que se refere à leitura dos resumos das Teses e Dissertações analisadas, em busca das perspectivas de investigação em destaque sobre a docência no ensino superior a distância, não pode ser outra senão

a evidente imprecisão em torno dos termos utilizados. Imprecisão tanto em relação à nomenclatura utilizada para aquilo que se faz – trabalho, atividade(s), função(ões), tarefa(s), atribuição(ões), papel(éis) – quanto em relação à quem faz – tutor, professor-tutor, docente virtual, docente online. O próprio termo “tutor” engendra ainda outras denominações de modo que, conforme nos lembra Pinto (2010), parece que chegamos “(...) ao limite de criarmos uma identidade para o trabalhador a partir do meio, do processo e da condição de trabalho que lhe é prescrita, denominando-o de tutor virtual, tutor a distância, tutor local, etc.” (PINTO, 2010, p.03). De acordo com a autora:

Percebe-se que em torno do termo trabalho virtual docente na EaD circulam diversas noções que demandam maior profundidade na discussão teórica, uma vez que o termo adjetiva o trabalho docente e ainda o circunscreve num contexto educativo específico. Esse termo traz uma imprecisão que pode ser relacionada às escolhas políticas atuais nas quais se insere o campo da EaD no Brasil (PINTO, 2010, p.04).

Essa imprecisão tornou ainda mais complexa a categorização temática dos trabalhos em análise. Desta forma, a categoria temática “trabalho do tutor” – que encontra-se em destaque, perpassando o maior número de trabalhos analisados – tem de ser analisada sob este ponto de vista. Nela foram computados, então, todos aqueles estudos cujo assunto principal e/ou pelo menos um dos assuntos principais, refere-se àquilo que se faz – seja denominado trabalho, prática(s), atividade(s), função(ões), ação(ões), atuação(ões), papel(éis) – e quem faz – seja denominado tutor, tutor virtual, tutor presencial, tutor de polo, tutor local, professor-tutor, docente virtual, docente-tutor, professor online, docente online, professor de EaD. Pelo mesmo motivo, temos uma categoria temática composta nos seguintes termos: “Docência virtual e/ou trabalho docente virtual”.

As discussões específicas a respeito das categorias temáticas mais recorrentes dentre os trabalhos analisados nesta pesquisa – dentre as quais conforme mencionamos, destaca-se em primeiro lugar a categoria “trabalho do tutor” – serão pormenorizadas no próximo capítulo desta dissertação. Por ora, seguimos com as discussões que são objeto deste capítulo, ou seja, com os assuntos mais especificamente referentes à problemática tutoria x docência no ensino superior a distância.



Na literatura sobre o campo da educação a distância é conhecido, conforme não só afirmamos mas também demonstramos até aqui, o conflito em torno do debate tutor x professor e seus sinônimos, tutoria x docência, tutor x docente, por exemplo. Dessa forma, ainda durante as primeiras leituras dos resumos dos trabalhos selecionados, percebemos que alguns tratavam desse conflito de forma mais evidente, como uma preocupação mais central da pesquisa. Assim, criamos o marcador **“tutoria x docência”** e, ao final da leitura de cada resumo, marcamos estes trabalhos para posterior análise. Ainda neste momento e também relacionado a tal debate, chamou-nos atenção o fato de alguns resumos trazerem de forma mais clara do que outros a afirmação de que o tutor é ou deve ser considerado como um docente/professor. Para estes últimos, portanto, criamos o marcador **“tutor é professor”**, favorecendo o processo de separação dos mesmos para análise posterior. Com algumas questões pertinentes ao debate tutoria x docência mais perceptíveis após conclusão da revisão de literatura apresentada no tópico anterior, fizemos a releitura de todos os resumos. Neste momento, criamos mais um marcador: **“EaD x presencial”**, para sinalizar todos aqueles que mencionam qualquer tipo de observação e/ou comparação da educação a distância em relação ao ensino presencial.

Desde as primeiras leituras havíamos percebido que alguns resumos traziam essa comparação/observação, mas ainda não havíamos marcado seus trabalhos. Após conclusão da revisão de literatura, concluímos que estes podem também sinalizar pontos importantes na discussão tutoria x docência na EaD.

Os três marcadores criados indicam, portanto, que aqueles trabalhos tocam de forma mais profícua nos assuntos relacionados ao debate tutoria x docência no ensino superior a distância. Apresentamos a seguir uma análise do que dizem estes trabalhos a partir da leitura de seus resumos, de acordo com cada um dos três marcadores criados.

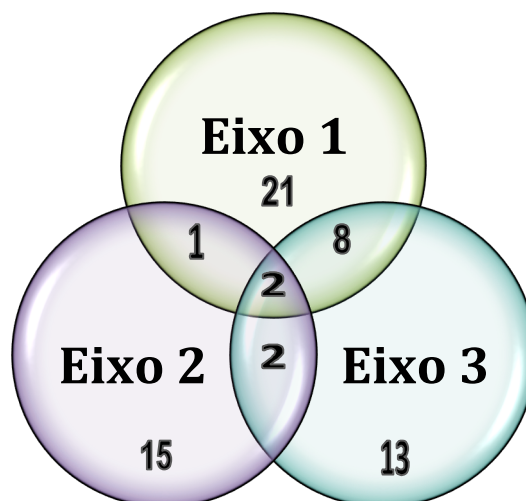
#### **“tutoria x docência”**

Dos duzentos e sessenta e três (263) trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa, sessenta e dois (62) parecem tocar de forma mais clara e evidente, a partir da leitura de seus resumos, em questões que perpassam o debate tutoria x docência na EaD. A partir de marcas recorrentes e similaridades, distribuimos estes 62 trabalhos em três (3) eixos de análise. A seguir apresentamos estes eixos, bem

como um gráfico no qual podemos observar a quantidade de trabalhos que os perpassam.

- **Eixo 1:** Apresenta ambiguidades, contradições, imprecisões e/ou incertezas (professor x tutor, docente x tutor, tutoria x docência) em torno do exercício da função docente na EAD.
- **Eixo 2:** Apresenta tensões/conflitos/dilemas vivenciados na função de tutoria (ou função docente) em EAD sobretudo devido ao parcelamento do trabalho pedagógico.
- **Eixo 3:** Apresenta aspectos de precarização, intensificação e/ou desvalorização do trabalho daquele que exerce função docente na EaD.

**Gráfico 1** - Quantidade de trabalhos por Eixos de Análise - Debate "tutoria x docência"



**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme podemos perceber, existem alguns pontos de interseção no gráfico, ou seja, alguns trabalhos perpassam mais de um dos eixos, mas estão em menor número. Percebemos também que estão em **maior número** aqueles que **versam sobre ambiguidades, contradições, imprecisões e/ou incertezas (professor x tutor, docente x tutor, tutoria x docência) em torno do exercício da função docente na EAD** (Eixo 1). Isso vai ao encontro da observação que fizemos ao iniciar este subitem, que diz respeito à evidente imprecisão em torno dos termos utilizados para definir quem faz o quê na EaD, percebida por nós no conjunto dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa. De modo geral, **os três eixos sinalizam importantes pontos do debate tutoria x docência no ensino superior a**

**distância**, conforme destacado ao longo do capítulo 2, e somados **representam pouco mais de vinte por cento (20%) dos trabalhos em análise nesta pesquisa.**

**“tutor é professor”**

**Dos duzentos e sessenta e três (263) trabalhos** selecionados para análise nesta pesquisa, **quarenta e cinco (45) apresentam de forma clara e evidente**, a partir da leitura de seus resumos, **que o tutor é ou deve ser considerado um docente/professor**. Para melhor organização e apresentação dos dados, elaboramos afirmativas que representam de forma fidedigna a maneira como estes trabalhos expressaram essa afirmação. Consideramos importante ainda, apresentar o **local do resumo onde percebemos tal afirmativa**. Se os trabalhos **“Partem do princípio”**, significa que tomam essa afirmativa como premissa da pesquisa apresentada. Se **“Concluem”**, significa que tal afirmativa aparece dentre os apontamentos, sugestões e/ou conclusões da investigação em questão. A tabela a seguir apresenta essas informações.

**Tabela 14** – De que forma afirmam que “tutor é professor” x Quantidade de trabalhos

<b>PARTEM DO PRINCÍPIO</b>	
<b>Afirmativas</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Tutor é ou exerce atividade/prática/função de um docente ou professor na EaD.	11
Tutor é um dos docentes na EaD.	7
Tutor é ou deve ser considerado/valorizado e/ou formado para exercer a docência.	2
Tutores mobilizam saberes docentes.	1
<b>CONCLUEM</b>	
<b>Afirmativas</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Tutor é ou exerce atividade/prática/função de um docente ou professor na EaD.	13
Tutor é um dos docentes na EaD.	9
Tutor sente-se capacitado para exercer a docência na EaD.	1
Ser tutor está impactado por um passado docente.	1
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme podemos perceber, pouco mais de quinze por cento (15%) dos trabalhos em análise nesta pesquisa fazem observações claras quanto ao exercício docente da tutoria. Dentre estes, a afirmativa de que o tutor é ou exerce atividade/prática/função de um docente ou professor na EaD, é a mais recorrente dentre estes trabalhos. Lembramos que foram considerados neste marcador os resumos que trouxeram essa afirmativa da forma mais clara possível. Não consideramos, por exemplo, aqueles trabalhos que utilizam as expressões “docente-tutor”, “professor-tutor” ao longo do resumo sem especificar que essas expressões são atribuídas àquele que é ou deve ser considerado o professor/docente na EaD. Também não consideramos aqueles trabalhos que afirmam ser o tutor *um dos profissionais* da EaD, mas sim aqueles que afirmam que o mesmo é ou deveria ser considerado um dos docentes/professores desta modalidade. Não consideramos ainda os trabalhos que iniciam os resumos com a expressão “professor-tutor” ou simplesmente “tutor” e ao longo do mesmo utilizam outras expressões como “professor em EaD”, “professor virtual”, “professor online”, ou seja, tomam-nas como sinônimos, sem mencionar qualquer preocupação com uma discussão a esse respeito. Inferimos que estes casos não considerados neste marcador parecem não trazer essas imprecisões como uma preocupação ou questão relevante ou parecem ainda não considerar a existência de alguma imprecisão. Nestes casos, as diversas expressões são simplesmente utilizadas – muitas vezes como sinônimas, conforme destacamos – sem a preocupação em dizer se o tutor é, não é ou deve ser um docente/professor, sugerindo outro foco de análise no estudo em questão.

### **“EaD x Presencial”**

Dos duzentos e sessenta e três (263) trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa, quarenta e dois (42) mencionam em seus resumos algum tipo de observação e/ou comparação da educação a distância em relação ao ensino presencial. Assim como no marcador “tutor é professor”, para melhor organização e apresentação dos dados, elaboramos afirmativas que representam de forma fidedigna a maneira como estes trabalhos expressam essa relação. Da mesma forma, consideramos importante apresentar o local do resumo onde percebemos essa relação. Se os trabalhos “Partem do princípio”, significa que tomam essa

relação como premissa da pesquisa apresentada. Se “Concluem”, significa que tal relação aparece dentre os apontamentos, sugestões e/ou conclusões da investigação em questão. Diferentemente do marcador anterior, neste percebemos que alguns trabalhos apresentam em seus resumos a informação do marcador em questão também numa outra perspectiva. Assim, elaboramos uma dimensão chamada de “Buscam investigar”, na qual estão os trabalhos que mencionam algum tipo de observação/comparação entre a EaD e o ensino presencial dentre os objetivos da investigação proposta. A tabela a seguir apresenta essas informações:

**Tabela 15** – De que forma mencionam a relação “EaD x Presencial” x Quantidade de trabalhos  
continua

<b>PARTEM DO PRINCIPIO</b>	
<b>Afirmativas</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
A prática pedagógica na EaD traz implicações para a prática pedagógica no ensino presencial e vice-versa.	2
A docência exercida na EaD é diferente, tem especificidades em relação à docência presencial.	2
A EaD rompe com o modelo tradicional do ensino presencial.	2
Características/especificidades da EaD podem ser percebidas e/ou até mesmo contribuir com o ensino presencial.	1
O professor tutor tem papel tão fundamental quanto o professor do ensino presencial.	1
A EaD demanda proposta de ensino diferenciada em relação ao ensino presencial.	1
<b>BUSCAM INVESTIGAR</b>	
<b>Afirmativas</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Implicações da prática pedagógica na EaD para o ensino presencial e vice-versa.	6
Semelhanças e diferenças entre aulas presenciais e virtuais.	1
Comparação entre perfis de professores presenciais e virtuais.	1
<b>CONCLUEM</b>	

**Tabela 15** – De que forma mencionam a relação “EaD x Presencial” x Quantidade de trabalhos conclusão

<b>CONCLUEM</b>	
<b>Afirmativas</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
A prática pedagógica na EaD traz implicações para a prática pedagógica no ensino presencial e vice-versa.	4
A docência exercida na EaD é diferente, tem especificidades em relação à docência presencial.	4
A EaD apresenta vantagens em relação ao ensino presencial.	4
A EaD como réplica do ensino presencial.	4
Características/especificidades da EaD podem ser percebidas e/ou até mesmo contribuir com o ensino presencial e vice-versa.	3
A EaD apresenta desvantagens em relação ao ensino presencial.	3
A EaD é tão importante/fundamental quanto o ensino presencial.	2
As funções do professor virtual e presencial são semelhantes.	1
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme podemos perceber, **as implicações da prática pedagógica na EaD para o ensino presencial e vice-versa aparece como a relação mais recorrente** dentre os trabalhos que mencionam em seus resumos algum tipo de observação e/ou comparação da educação a distância em relação ao ensino presencial. Ela é não só a mais recorrente na dimensão dos trabalhos que a toma como um dos objetivos da investigação proposta (“buscam investigar”) como é a única que aparece nas três dimensões (“partem do princípio”, “buscam investigar” e “concluem”). Essa relação se aproxima de uma das observações com as quais concluímos o primeiro subitem deste capítulo, que diz respeito à uma das discussões que parecem estar na ordem do dia no campo de estudos da EaD: a convergência dos modelos presencial e a distância. Nenhum dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa menciona claramente em seus resumos que a investigação proposta versa sobre a convergência dos modelos. Mas inferimos que os trabalhos que discutem sobre as implicações da prática pedagógica na EaD para o ensino presencial e vice-versa, devido à natureza das questões envolvidas em tal discussão, podem apontar para o debate da convergência no decorrer do trabalho completo.

Ainda neste marcador percebemos algumas perspectivas contraditórias de análise entre os trabalhos. Enquanto uns partem do princípio e até mesmo concluem que a docência exercida na EaD é diferente, tem especificidades em relação à docência presencial, outros concluem que as funções do professor virtual e presencial são semelhantes. Numa outra perspectiva, com aproximadamente o mesmo número de trabalhos, alguns resumos apresentam vantagens da EaD em relação ao ensino presencial (4 trabalhos) e outros apresentam desvantagens dessa mesma relação (3 trabalhos). Isso parece revelar mais imprecisões no campo da discussão sobre a docência no ensino superior a distância.

É certo que os três marcadores criados abarcam trabalhos que versam sobre questões relevantes acerca do debate tutoria x docência na EaD. Se somarmos então os trabalhos computados nos três marcadores, excluindo aqueles que se repetem em mais de um marcador, **temos cento e oito (108) trabalhos que parecem revelar questões importantes no campo da discussão tutoria x docência no ensino superior a distância.** Isso representa cerca de quarenta por cento **(40%) dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa.** De um modo geral podemos descrever, conforme demonstramos até aqui, que **estes trabalhos parecem destacar as seguintes perspectivas de análise** nas investigações propostas:

- Ambiguidades, contradições, imprecisões e/ou incertezas (professor x tutor, docente x tutor, tutoria x docência) em torno do exercício da função docente na EaD.
- Tensões/conflitos/dilemas vivenciados na função de tutoria (ou função docente) em EaD sobretudo devido ao parcelamento do trabalho pedagógico.
- Precarização, intensificação e/ou desvalorização do trabalho daquele que exerce função docente na EaD.
- Afirmação/Valorização da tutoria como docência na EaD.
- Relações entre EaD e ensino presencial, sobretudo no que diz respeito às implicações da prática pedagógica na EaD para o ensino presencial e vice-versa.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa, estas são as perspectivas de análise em destaque no que diz respeito ao debate tutoria x docência no ensino superior a distância. A leitura destes resumos

nos permitiu, também no intuito de percebermos quais as perspectivas de investigação propostas no conjunto dos estudos selecionados, o delineamento de algumas categorias temáticas, tais como descritas brevemente no capítulo anterior. Uma análise mais aprofundada destas, sobretudo daquelas que encontram-se em destaque, será apresentada no capítulo a seguir.



### **CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA BRASILEIRA – 2005 a 2015**

Com este capítulo pretendemos, de acordo com os objetivos propostos para esta dissertação, apresentar as perspectivas de investigação presentes nas teses e dissertações brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre a tutoria na Educação a Distância. Bem como, também de acordo com os objetivos propostos, identificar e descrever os principais campos teórico-metodológicos que emergem de tais documentos. Lembramos que no capítulo anterior, foram apresentadas as perspectivas de investigação destas teses e dissertações no que diz respeito ao debate tutoria x docência no ensino superior a distância. Neste capítulo procuramos apresentar tais perspectivas de uma forma geral, no conjunto dos trabalhos selecionados para análise, e não sob determinado ponto de vista.

#### ***3.1 Perspectivas de investigação presentes nas teses e dissertações***

Apresentamos as perspectivas de investigação das teses e dissertações em análise nesta pesquisa através da categorização temática das mesmas, conforme detalhado no primeiro capítulo deste trabalho. Tal qual explicitamos, numa adaptação da técnica de Análise do Conteúdo de Bardin (1977), a partir da leitura dos resumos dos trabalhos em análise, foram levantadas dezoito (18) categorias temáticas (Tabela 9, página 57). Procederemos à análise das três que encontram-se em destaque, tanto pelo aspecto quantitativo, quanto qualitativo. Nesse sentido, as teses e dissertações brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre tutoria no ensino superior a distância, apresentam perspectivas de investigação com destaque para os seguintes temas: “Trabalho do tutor”, “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” e “Formação do tutor”. O que estes trabalhos têm a nos dizer? É o que veremos a seguir.

##### ***3.1.1 Categoria temática: Trabalho do tutor***

Não poderíamos começar de outra forma, senão reiterando a observação feita no capítulo anterior, que diz respeito à evidente imprecisão em torno dos termos utilizados para designar aquele que exerce a docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Conforme observamos, imprecisão tanto em relação à nomenclatura utilizada para aquilo que se faz – trabalho, prática(s), atividade(s), função(ões), ação(ões), atuação(ões), papel(éis)<sup>7</sup> – quanto em relação à quem faz – tutor, tutor virtual, tutor presencial, tutor de polo, tutor local, professor-tutor, docente virtual, docente-tutor, professor online, docente online, professor de EaD<sup>8</sup>. Desta forma, a categoria temática “Trabalho do tutor” tem de ser analisada tomando por base esta observação. Nela foram computados:

- Os trabalhos cujo objetivo principal, o foco do estudo proposto, foi investigar, identificar e/ou apresentar o trabalho do tutor.
- Os trabalhos que apontaram dentre os objetivos – geralmente como um objetivo importante para se chegar a responder ao problema principal do estudo proposto – a intenção de investigar, identificar e/ou apresentar o trabalho do tutor.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos que perpassam a categoria “Trabalho do tutor”, marcamos qual(is) a palavra(s) mais utilizada(s) como sinônimo para aquilo que o tutor faz na educação a distância. Assim, para alguns resumos foi possível marcar apenas uma palavra, pois apesar de utilizarem diversas palavras como sinônimas (trabalho, prática(s), atividade(s), função(ões), ação(ões), atuação(ões), papel(éis), uma delas se destacava. Em alguns casos isso não foi possível, pois duas ou mais destas palavras foram utilizadas ao longo do resumo pela mesma quantidade de vezes. Neste caso, marcamos todas as palavras utilizadas. Desta forma, a tabela a seguir apresenta as palavras utilizadas como sinônimo para aquilo que o tutor faz na educação a distância, bem como a frequência de aparição das mesmas.

---

<sup>7</sup> A partir daqui, para melhor organização e clareza na apresentação do texto, optamos por utilizar a palavra “**trabalho**” como equivalente à todas as outras apresentadas como sinônimas dela nos trabalhos selecionados para análise neste estudo.

<sup>8</sup> A partir daqui, para melhor organização e clareza na apresentação do texto, optamos por utilizar a palavra “**tutor**” como equivalente à todas as outras apresentadas como sinônimas dela nos trabalhos selecionados para análise neste estudo.

**Tabela 16** – Palavras utilizadas como sinônimo para aquilo que o tutor faz na educação a distância x Frequência de aparição

O QUE O TUTOR FAZ, QUAL É O/A SEU/SUA...	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
Prática	40
Trabalho	34
Função	23
Papel	17
Atuação	16
Atividade	11
Ação	9

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Dos duzentos e sessenta e três (263) trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa, cento e vinte e três (123) – ou seja, cerca de quarenta e sete por cento (47%) do total – perpassam a categoria temática “Trabalho do tutor”. O que estes trabalhos nos dizem a partir da leitura de seus resumos? Para responder a esta pergunta, marcamos ao final da leitura de cada um deles aquilo que trouxeram como resposta aos objetivos propostos, ou seja, o que apresentam como trabalho do tutor. Alguns resumos apresentam essas informações de forma mais clara, evidente, outros nem tanto. A partir destas informações, de acordo com similaridades e marcas recorrentes, elaboramos seis dimensões de análise, cada uma delas englobando ainda uma ou mais subdimensões. Isso significa que o trabalho do tutor se revela a partir destas dimensões de acordo com a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados.

Apresentamos na tabela a seguir uma análise destas dimensões, com a respectiva frequência de aparição, ou seja, a quantidade de trabalhos que perpassam cada uma das subdimensões. Ressaltamos que alguns trabalhos perpassam mais de uma subdimensão dentro ou fora de uma mesma dimensão, e por este motivo não faz sentido colocarmos um valor total para cada dimensão.

**Tabela 17** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “trabalho do tutor” x Frequência de aparição

continua

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>1. RELAÇÕES COM A DOCÊNCIA</b>	
<p><b>1.1 Tutor é professor</b></p> <p>Nesta subdimensão estão as pesquisas que afirmam o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tutor é um professor exercendo atividade/prática/função de um docente;</li> <li>• A função do tutor é semelhante à do professor, guardando íntimas relações com a docência;</li> <li>• É preciso reconhecer o tutor como docente/professor, exigindo a regulamentação de sua atividade e até mesmo a revisão da nomenclatura “tutor”.</li> </ul>	<b>26</b>
<p><b>1.2 Ressignificação da docência como docência coletiva</b></p> <p>Nesta subdimensão as pesquisas apontam que a tutoria ressignifica/reconfigura e até mesmo revitaliza o trabalho docente na EaD, cuja principal característica é o trabalho coletivo/colaborativo.</p>	<b>15</b>
<p><b>1.3 Mobilização de saberes docentes</b></p> <p>Nesta subdimensão estão as pesquisas que afirmam que os tutores mobilizam saberes docentes, recontextualizando-os em suas ações</p>	<b>3</b>
<b>2. PRÁTICAS, SABERES, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS</b>	
<p><b>2.1 Práticas</b></p> <p>As pesquisas nesta subdimensão apontam que a prática do tutor está ou deveria estar voltada para ações de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção do conhecimento (não acúmulo de informações);</li> <li>• interação;</li> <li>• mediação;</li> <li>• orientação;</li> <li>• avaliação (da aprendizagem dos cursistas);</li> <li>• reflexão (da própria prática e também da prática pedagógica dos cursistas, com autonomia e senso crítico);</li> <li>• motivação (incentivando a participação dos cursistas, apoiando o mesmo, esclarecendo dúvidas, dando feedback, etc.);</li> <li>• comunicação (exercendo uma prática dialógica e problematizadora).</li> </ul> <p>Em diversas destas pesquisas também há a preocupação em destacar que estas práticas favorecem ou deveriam favorecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A satisfação das necessidades dos cursistas;</li> <li>• A formação de um estudante crítico, reflexivo e autônomo;</li> <li>• A aprendizagem autônoma, colaborativa, reflexiva e formativa;</li> <li>• A promoção do protagonismo estudantil.</li> </ul>	<b>61</b>
<p><b>2.2 Saberes</b></p> <p>Nesta subdimensão as pesquisas afirmam que a prática do tutor requer saberes próprios para atuar na EaD, na qual o mesmo deve dominar saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicos (domínio das TDIC's, utilização/exploração das mídias e diversas ferramentas/recursos de aprendizagem nos AVA'S);</li> <li>• Pedagógicos (domínio de conhecimentos/conteúdos científicos – específicos de sua formação – além de didática – planejamento e avaliação).</li> </ul>	<b>21</b>

**Tabela 17** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “trabalho do tutor” x Frequência de aparição

continuação	
<p><b>2.3 Habilidades</b></p> <p>As pesquisas que englobam esta subdimensão afirmam que a natureza da prática do tutor requer habilidades diferenciadas, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognitivas;</li> <li>• Emocionais (Afetividade);</li> <li>• Sociais/Interpessoais (trabalho em rede, entre pares, favorecendo a articulação e união da equipe de EaD);</li> <li>• Técnicas;</li> <li>• Dialógicas;</li> <li>• Gerenciais.</li> </ul>	<b>15</b>
<p><b>2.4 Competências</b></p> <p>Nesta subdimensão estão as pesquisas que apontam as competências necessárias à prática do tutor, dentre as quais destacam-se as competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas;</li> <li>• Pedagógicas;</li> <li>• Sociais;</li> <li>• Gerenciais.</li> </ul>	<b>14</b>
<b>3. IDENTIDADE</b>	
<p><b>3.1 Imprecisões, contradições e conflitos</b></p> <p>As pesquisas nesta subdimensão afirmam que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A função do tutor não está clara/definida;</li> <li>• Inexiste uma única definição para a função de tutor;</li> <li>• A função do tutor é descrita de maneira dicotômica/dualista, imprecisa, contraditória e incoerente;</li> <li>• Os tutores desempenham uma função que não os caracteriza como tal;</li> <li>• Existem conflitos quanto à identidade e o papel do tutor.</li> </ul>	<b>7</b>
<p><b>3.2 Diversidade de papéis</b></p> <p>As pesquisas desta subdimensão colocam que a prática do tutor está permeada pela diversidade de papéis que o mesmo exerce. Assim, afirmam que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor iniciante em EaD se configura em diferentes níveis e com diferentes formas de agir;</li> <li>• O tutor tem múltiplas atribuições, exercendo diferentes funções no AVA;</li> <li>• O tutor é um “ser plural”.</li> </ul>	<b>4</b>
<p><b>3.3 Personagem central na EaD</b></p> <p>Todas as pesquisas nesta subdimensão afirmam que o tutor é muito importante para a EaD, que suas ações são relevantes e trazem implicações diretas para a modalidade, sobretudo no que diz respeito à sua influência sobre a aprendizagem dos estudantes. Apontam ainda que a ausência do tutor traz implicações diretas para a evasão discente.</p>	<b>24</b>

**Tabela 17** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “trabalho do tutor” x Frequência de aparição

continuação

<b>4. CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DO TRABALHO</b>	
<p><b>4.1 Precarização</b></p> <p>Apenas esta subdimensão foi percebida no que diz respeito às condições de exercício do trabalho pelos tutores. Todas as pesquisas desta dimensão apontam que o tutor tem exercido suas atividades sob condições precárias, dentre as quais se destacam as mencionadas abaixo. Lembramos que todas as pesquisas que aqui se encontram mencionaram palavras tais como precarização, precariedade, precário(a), desvalorização, no sentido de implicações negativas dessas condições para a prática do tutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestrutura de trabalho inadequada;</li> <li>• Acúmulo de tarefas (exercendo funções para as quais não foi contratado, num contexto onde a tutoria não é o único nem o mais importante trabalho que exercem, o que acaba gerando sobrecarga de trabalho, desgaste e cansaço);</li> <li>• Perda de autonomia e isolamento (com o parcelamento e a padronização do trabalho);</li> <li>• Elevado número de alunos por tutor/docente;</li> <li>• Remuneração baixa/inadequada;</li> <li>• Fragilidade no vínculo trabalhista (proteção, direitos trabalhistas, contratos, carreira, etc.);</li> <li>• Ritmo acelerado e intenso (com exigência de polivalência).</li> </ul>	<b>21</b>
<b>5. FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA</b>	
<p><b>5.1 Ausência de formação e/ou formação sem qualidade</b></p> <p>Estes são os principais apontamentos das pesquisas que englobam esta subdimensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os tutores não têm passado por nenhuma formação para o exercício da tutoria;</li> <li>• Os tutores não têm realizado boas formações para a sua prática;</li> <li>• A falta de uma formação de qualidade tem sido o motivo pelo qual os tutores não têm exercido bem a sua função;</li> <li>• Os tutores apresentam fragilidades nas práticas de avaliação;</li> <li>• Professores assumiram a tutoria sem conhecimento claro do que fariam.</li> </ul>	<b>13</b>
<p><b>5.2 Importância de sólida formação e valorização da tutoria</b></p> <p>As pesquisas desta subdimensão apontam a necessidade de qualificar a formação dos tutores para a prática, que desta forma será também qualificada. Apontam ainda a formação continuada e a valorização do trabalho do tutor como condições primordiais e necessárias para uma boa atuação.</p>	<b>15</b>
<p><b>5.3 Relação entre formação e trabalho</b></p> <p>Apenas uma pesquisa destacou a necessidade de estudos que reflitam sobre a relação entre a formação e o trabalho docente na EaD.</p>	<b>1</b>
<p><b>5.4 Importância do contexto de atuação</b></p> <p>As pesquisas nesta subdimensão afirmam que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade do tutor deve ser compreendida no seu contexto de atuação;</li> <li>• Aprende-se a ser tutor na vivência da tutoria; É na interação que os tutores tomam conhecimento da função de tutoria.</li> </ul>	<b>3</b>

**Tabela 17** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “trabalho do tutor” x Frequência de aparição

continuação	
<p><b>5.5 Em processo de construção/formação</b></p> <p>As pesquisas nesta subdimensão afirmam que o papel do tutor está em construção, bem como o fato de que os tutores se percebem como agentes ainda em formação profissional.</p>	<b>6</b>
<b>6. CONDIÇÕES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA</b>	
<p><b>6.1 Possibilidades e limites das TDIC's e organização do espaço-tempo</b></p> <p>Nesta subdimensão as pesquisas apontam o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho torna-se mais complexo devido a ausência física de alunos e equipe;</li> <li>• O espaço-tempo de organização do trabalho é significativamente modificado na EaD;</li> <li>• O trabalho na EaD é marcado pela variabilidade temporal e pela ausência de tempo rígido e inflexível;</li> <li>• A temporalidade na EaD se dilui em outros tempos sociais e interfere na vida pessoal;</li> <li>• A flexibilidade no trabalho influencia o desenvolvimento das atividades;</li> <li>• A flexibilidade é vista positivamente pelos tutores.</li> <li>• As TDIC's trazem consequências para o trabalho do professor. Estas variam de acordo com a intencionalidade de seu uso em cada contexto social.</li> </ul>	<b>9</b>
<p><b>6.2 Atores envolvidos no processo (tutores, professores, alunos)</b></p> <p>Nesta subdimensão as pesquisas apontam possibilidades e limites para a prática do tutor na EaD no que diz respeito aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Às vezes o tutor é o único contato pessoal e humano com o aluno durante todo o curso;</li> <li>• Há pouco reconhecimento do trabalho do tutor pelos seus pares na academia;</li> <li>• O tutor não pode conceber pedagogicamente o curso que atua;</li> <li>• O tutor não é reconhecido/caracterizado como docente/professor nem pelas instituições, nem por ele mesmo;</li> <li>• O tutor a distância e o professor regente são distintos quanto à função titulação, renda, atividade desenvolvida e forma de ingresso na EaD;</li> <li>• O trabalho de tutores presenciais e virtuais são semelhantes, mas eles têm perfil distinto;</li> <li>• Os tutores realizam ações como formadores de professores;</li> <li>• Os tutores de pólo se afastam do papel docente e se aproximam mais do de auxiliar administrativo;</li> <li>• Há um movimento subjetivo de redefinição do significado social da atividade do tutor;</li> <li>• Em situações adversas no trabalho os tutores adaptam-se positivamente e têm esperança de melhoria quanto ao futuro;</li> <li>• A tutoria presencial supera as indefinições de sua função;</li> <li>• A forma como o professor da disciplina conduz/organiza o seu trabalho influencia o trabalho do tutor;</li> <li>• A prática do tutor é influenciada pelo tempo de contato com a EaD e pela forma como o tutor se envolve com a mesma;</li> <li>• O exercício da tutoria tem impacto na vida pessoal/familiar, sobretudo das mulheres.</li> </ul>	<b>14</b>

**Tabela 17** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “trabalho do tutor” x Frequência de aparição

	conclusão
<p><b>6.3 Papel do Planejamento</b></p> <p>Nesta subdimensão uma pesquisa aponta que o papel do planejamento é uma das condições que influenciam a prática do tutor.</p>	<b>1</b>
<p><b>6.4 Contexto dos estudantes</b></p> <p>Nesta subdimensão as pesquisas apontam condições relacionadas ao contexto dos estudantes que influenciam a prática do tutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O tutor encontra barreiras para desenvolver uma prática criativa quando há dificuldade do estudante em participar e/ou quando há desinteresse do mesmo pelo conteúdo do curso;</li> <li>• As condições financeiras dos estudantes são um dos motivos para a fraca interação na relação tutor-cursista.</li> </ul>	<b>2</b>
<p><b>6.5 Condições de organização do trabalho</b></p> <p>As pesquisas que englobam esta subdimensão apontam algumas influências para o trabalho do tutor sob o ponto de vista das condições de organização deste trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os tutores recebem pouco apoio organizacional;</li> <li>• O trabalho do docente/tutor na EaD está submentido às exigências ideológicas do mundo produtivo;</li> <li>• As más condições para o exercício da prática do tutor implica na evasão de alunos e tutores;</li> <li>• O elevado número de alunos por tutor prejudica a prática.</li> </ul>	<b>4</b>
<p><b>6.6 Regulamentação e Profissionalização</b></p> <p>As pesquisas que englobam esta subdimensão apontam algumas condições que influenciam a prática do tutor sob o ponto de vista da regulamentação e profissionalização desta função:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os tutores não se enquadram em nenhuma categoria profissional;</li> <li>• As más condições de exercício do trabalho influenciam na profissionalização;</li> <li>• É importante regulamentar a prática do tutor;</li> <li>• O tutor carece de perfil profissiográfico;</li> <li>• Há ausência de pormenores nas prescrições oficiais sobre o trabalho do tutor.</li> </ul>	<b>5</b>
<p><b>6.7 Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e Qualidade de Vida Profissional (QVP)</b></p> <p>Nesta subdimensão as pesquisas afirmam que os índices de QVT e QVP influenciam a prática do tutor das seguintes maneiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A QVT é influenciada por: idade, sexo, estado civil, tipo de pós-graduação realizada, tempo de docência, tempo na EaD, lugares que trabalha, carga horaria na EaD;</li> <li>• Existe influência significativa entre QVT e equilíbrio trabalho-família;</li> <li>• A experiência na prática profissional é essencial para a QVP;</li> <li>• Quanto maior o índice de QVT, menor a evasão discente.</li> </ul>	<b>4</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme percebemos pela leitura da tabela 17, a dimensão que perpassa o maior número de trabalhos na categoria “Trabalho do tutor” é a que diz sobre “Práticas, Saberes, Habilidades e Competências” do tutor. E dentro desta dimensão, a



subdimensão 2.1 “Práticas” é a que se destaca dentre todas as subdimensões desta e das demais dimensões de análise desta categoria. Conforme demonstrado na tabela 16, a palavra “Prática” também está dentre as mais utilizadas nos trabalhos da categoria “Trabalho do tutor” como sinônimo para aquilo que o tutor faz na EaD. Isso vai ao encontro do objetivo primordial desta categoria, que marcou dentre os trabalhos selecionados aqueles que demonstraram como foco a compreensão do que o tutor faz na EaD.

Pode-se perceber, pela leitura da tabela 17, que a prática do tutor está ou deveria estar marcada pelas ações de mediação e interação para a promoção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem na EaD. Processo o qual deve ser construído de forma colaborativa, favorecendo a formação de um estudante crítico, reflexivo e autônomo, que seja protagonista da sua própria aprendizagem. Para tanto, parece essencial que o tutor estabeleça uma boa comunicação, exercendo uma prática dialógica e problematizadora, na qual possa orientar, motivar e avaliar, com autonomia e senso crítico, não só a aprendizagem dos estudantes, mas também a sua própria prática. Conforme nos aponta a subdimensão 2.2 “Saberes”, essa prática requer um tutor com conhecimentos tanto de nível técnico, relacionado ao domínio das tecnologias, quanto pedagógicos, que se refere ao domínio de conteúdos científicos específicos da formação e também didáticos.

O trabalho do tutor revelado sobretudo através da subdimensão 2.1 “Práticas”, parece estar de acordo com as teorias mais recentes sobre o assunto no campo da EaD. Se em modelos antigos de EaD o tutor não tinha a função de promover o ensino, avaliar a aprendizagem do estudante, mas tão somente de acompanhar e motivar, tal qual nos apontam estudos do campo [Prete (2003), Bernal (2008), Maggio (2001), dentre outros], atualmente não podemos dizer o mesmo. Bernal (2008), por exemplo, após discorrer sobre o conceito de tutor a partir de alguns autores, conclui que:

o tutor é o sujeito que personaliza a educação a distância mediante o apoio organizado e sistemático de um processo que compreende, em primeiro lugar, o conhecimento da filosofia institucional e dos objetivos da educação a distância e, em segundo, o conhecimento dos objetivos disciplinares, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação da matéria que dirige (BERNAL, 2008, p.60).

Além disso, conforme destacamos ao longo do capítulo anterior, mediação e interação aparecem como palavras de ordem no contexto da tutoria atualmente. E desta mesma forma aparecem as questões relativas à formação para lidar com a especificidade da modalidade EaD. Todas elas apontando para aquilo que nos lembra Bentes (2009), quando afirma que o professor do ensino a distância precisa de sólida formação para uso das tecnologias, além de muito rigor no que diz respeito ao seguimento do cronograma e do domínio do conteúdo do curso. A formação para a autonomia e a prática reflexiva do tutor, outros destaques da subdimensão 2.1 “Práticas”, também são questões recorrentes no campo da literatura sobre a EaD da última década. Para Belloni (2009)

Há uma forte tendência em considerar que o maior problema dos sistemas educacionais atualmente é o de oferecer um ensino que habilite os estudantes a exercer no futuro funções que ainda nos são desconhecidas ou indefinidas, o que implica que a educação deve preparar os jovens aprendentes para adquirir autonomia suficiente – capacidade de aprender – que lhes permita continuar sua própria formação ao longo da vida profissional. A formação de formadores não poderá fugir a esta lógica (BELLONI, 2009, p.85).

Ainda de acordo com a autora, já no que diz respeito ao discurso da formação para uma prática reflexiva, precisamos superar o nível retórico. Afinal, é certo que novas competências precisam ser desenvolvidas, no entanto, a afirmação de que é preciso formar um professor reflexivo, que pesquise e reflita sobre a própria prática, “(...) tem de ultrapassar o mero discurso retórico e alcançar um grau maior de sistematização e gerar conhecimento científico novo no campo da pedagogia”. (BELLONI, 2009, p.87).

O trabalho do tutor também se revela a partir das condições que influenciam o fazer deste profissional da EaD. A dimensão 6. “Condições que influenciam a prática” foi a segunda mais citada nos trabalhos da categoria “Trabalho do tutor”. Todas as subdimensões desta dimensão evidenciam condições que dizem respeito à própria natureza da EaD, que altera radicalmente a organização do espaço-tempo e por conseguinte a forma de organização de todo o trabalho e das relações que ele envolve. Talvez isto explique o fato de esta ser a dimensão com o maior número de subdimensões, afinal são questões/condições de ordens diversas que têm implicações diretas para o agir do tutor.

Essa ampla gama de subdimensões nas “Condições que influenciam a prática”, parece ser também a explicação para o fato de estas guardarem relações estreitas com subdimensões de outras dimensões. As subdimensões 6.5 “Condições de organização do trabalho” e 6.6 “Regulamentação e Profissionalização”, por exemplo, guardam estreitas relações com a subdimensão 4.1 “Precarização”. Já a subdimensão 6.2 “Atores envolvidos no processo (professores, tutores, alunos)”, guarda estreita relação com outras três dimensões: 1. “Relações com a docência”, 3. “Identidade” e 4. “Formação para a prática”.

A subdimensão 6.2, que diz respeito às condições que influenciam a prática do tutor sob o ponto de vista dos atores envolvidos na EaD, é a mais diversa dentre todas as outras, não somente dentre às pertencentes à sua dimensão. Ao que parece, as condições diversas apontadas na mesma estão relacionadas à também diversos modelos de educação a distância que as permeiam. Nesse caso, podemos inferir que a existência de modelos distintos de EaD traz implicações sobretudo quanto à questões relacionadas aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, podemos inferir que as principais implicações estejam relacionadas à diferenciação de papéis na equipe de EaD. Isso porque são vários os tópicos dentro desta subdimensão que distinguem claramente os membros de tal equipe. Tractenberg, Pereira e Santos (2005) fizeram observação semelhante em seus estudos. Para as autoras, cada instituição adota um modelo de EaD e dependendo deste modelo o papel do agente pedagógico responsável pelo acompanhamento da aprendizagem dos alunos “(...) seja ele denominado educador, professor, tutor, mediador ou facilitador online – pode ser encarado de forma distinta” (TRACTENBERG; PEREIRA; SANTOS, 2005, p.4).

A existência de modelos distintos de EaD parece explicar também, pelo menos em parte, algumas contradições presentes entre as várias subdimensões. Dentre estas destacamos aquelas relacionadas à docência na EaD. Enquanto que em uma subdimensão há pesquisas afirmando que o tutor é ou deveria ser considerado um docente, em outra os apontamentos são os de que não há uma definição clara para o tutor, encontrando-se ele em um contexto de ambiguidades, contradições e incertezas quanto à sua identidade e o seu papel. Se em uma subdimensão as pesquisas apontam que o próprio tutor não se reconhece como docente, em outra os

apontamentos são de que ele exerce ou deve/pode exercer uma diversidade de papéis.

Muitas das dimensões através das quais o trabalho do tutor se revela são semelhantes às perspectivas de investigação em destaque no que refere ao debate tutoria x docência no ensino superior a distância, conforme demonstramos no capítulo anterior. Destacam-se as dimensões: 1. “Relações com a docência”, 3. “Identidade” e 4. “Condições de exercício do trabalho”. Podemos inferir que estas são perspectivas de investigação bastante exploradas sobre a tutoria na educação brasileira no período de 2005 a 2015. Além disso, a forma como essas dimensões foram evidenciadas nos trabalhos selecionados refletem o que a literatura no campo da EaD tem demonstrado na última década. Diversos autores<sup>9</sup> têm afirmado o papel docente do tutor, bem como a necessidade de uma sólida formação que dê conta das especificidades da modalidade EaD. Ao mesmo tempo permanecem as contradições, conflitos, imprecisões e incertezas no campo da discussão sobre a identidade e o papel do tutor, bem como as denúncias sobre a precarização relativa às condições de exercício do seu trabalho.

A categoria temática “Trabalho do tutor” parece nos auxiliar na compreensão não só sobre a forma como o trabalho do tutor tem se revelado, mas também na compreensão do que tem sido destaque na investigação sobre a tutoria no período de 2005 a 2015. Afinal, as dimensões através das quais esse trabalho se revela parecem bem próximas de muitas das demais categorias temáticas deste estudo, e além disso os trabalhos da categoria perpassam quase a metade do total em análise neste estudo.

À primeira vista uma explicação para o fato poderia ser buscada apontando-se limitações quanto ao método de análise deste estudo. No entanto, podemos afirmar que o fato de ter considerado nesta categoria temática aquela amplitude de palavras utilizadas como sinônimas para o trabalho do tutor, permitiu-nos uma compreensão mais global sobre as perspectivas de investigação entre os trabalhos selecionados para análise.

---

<sup>9</sup> Brzezinski (2012), Preti (2003), Bernal (2008), Maggio (2001), dentre outros.

### 3.1.2 Categoria temática: *Mediação pedagógica, comunicação e interação no ensino superior a distância*

Os trabalhos que englobam essa categoria temática são aqueles cujo foco ou assunto principal versa sobre questões relacionadas à mediação pedagógica, comunicação e interação no ensino superior a distância. Tal qual na análise da categoria temática anterior, uma nova leitura dos resumos dos trabalhos selecionados foi feita no intuito de apreender o que exatamente eles nos dizem a respeito da temática que comportam. Também conforme a categoria anterior, alguns trabalhos apresentam essas informações de modo mais preciso do que outros em seus resumos. Assim, de acordo com marcas recorrentes e similaridades, construímos algumas dimensões e subdimensões de análise. Através das mesmas apresentamos o que estes trabalhos nos dizem sobre mediação pedagógica, comunicação e interação. A tabela a seguir apresenta essas dimensões, bem como suas devidas subdimensões e também a frequência de aparição em cada uma. Esta última informação diz respeito ao número de trabalhos que perpassam uma determinada subdimensão. Lembramos que alguns trabalhos perpassam mais de uma subdimensão dentro ou fora de uma mesma dimensão, e por este motivo não faz sentido colocarmos um valor total para cada dimensão.

**Tabela 18** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” x Frequência de aparição

continua

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>1. CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<p><b>1.1 Papel central do tutor no processo de ensino-aprendizagem do aluno</b></p> <p>Todos os trabalhos que englobam esta subdimensão apontam para a centralidade do papel do tutor no processo de mediação pedagógica estabelecido em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's). Alguns trabalhos afirmam que é o tutor quem estabelece as relações pedagógicas mais próximas com os alunos e que este é um vínculo fundamental para o processo de mediação na construção do conhecimentos nos AVA's.</p> <p>Também nesta subdimensão, alguns trabalhos afirmam que a mediação sistemática e bem orientada dos tutores favorece não só a aprendizagem dos alunos, mas também dos próprios tutores. Isso significa que a mediação pedagógica pode e deve favorecer uma aprendizagem autônoma, colaborativa e reflexiva nos AVA's.</p>	22

**Tabela 18** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” x Frequência de aparição

continuação

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>1. CARACTERÍSTICAS E ESTRATÉGIAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<p><b>1.2 Estratégias que favorecem a mediação pedagógica</b></p> <p>Nesta subdimensão estão os trabalhos que apresentam de forma mais precisa algumas estratégias que podem favorecer o processo de mediação pedagógica dos tutores, dentre as quais destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização sistemática de saberes técnicos e científico-pedagógicos (específicos da formação), relacionando teoria e prática.</li> <li>• Incentivos e elogios com polidez durante as interações.</li> <li>• Postura aberta e problematizadora na qual os alunos possam figurar como coautores de sua própria formação.</li> <li>• Incentivo à pesquisa, à reflexão, ao confronto de ideias, ao trabalho colaborativo no qual haja interlocução de saberes e experiências.</li> <li>• Utilização das diversas ferramentas do AVA, se fazendo presente no mesmo, auxiliando, orientando, esclarecendo dúvidas motivando à construção do conhecimento.</li> <li>• Aproveitamento do conhecimento anterior dos alunos.</li> <li>• Uso de insinuações com assertividade.</li> <li>• Apresentação de diferentes classes de comportamentos sociais.</li> <li>• As funções pedagógica e gerencial potencializam a mediação pedagógica e as funções de suporte técnico e social corroboram as mesmas.</li> <li>• As categorias de análise da mediação pedagógica mais utilizadas são: expansão, afetividade, recompensa e gerenciamento. E as menos utilizadas são: significação, regulação e focalização.</li> <li>• Uso do feedback.</li> </ul> <p>Esta última estratégia aparece em destaque dentre as demais apresentadas, sendo inclusive o grande foco de alguns trabalhos. Desta forma, vale destacar o que os mesmos apontam em relação à tal estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os tutores que mais interagem geralmente são os que mais dão feedback.</li> <li>- O feedback é a atividade de tutoria que mais demanda tempo e atenção.</li> <li>- No processo de mediação o tutor utiliza diversos tipos de feedback.</li> <li>- A natureza da tarefa influencia o tipo de feedback dado pelos tutores, que geralmente são de dois tipos: corretivos e não-corretivos.</li> <li>- Os alunos têm expectativa de receber feedbacks formativos, abertos ao diálogo e com foco na construção da aprendizagem.</li> <li>- Os tutores costumam focar seus feedbacks nas relações pessoais.</li> <li>- É importante que o tutor seja atento e criterioso para corrigir as atividades, pois os alunos costumam reformular as mesmas com base em seus feedbacks.</li> </ul>	17
<b>2. COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>2.1 Características e/ou tipos de interação</b>	

**Tabela 18** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” x Frequência de aparição

continuação

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>2. COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<p><b>2.1 Características e/ou tipos de interação</b></p> <p>Os trabalhos que englobam esta subdimensão apresentam características e/ou tipos de interação, dentre as quais se destacam:</p> <p>A interação tutor-cursista no AVA tem implicações para a aprendizagem do estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A interatividade (permeada pelo uso intenso das tecnologias) contribui para o exercício da função mediadora da docência online, sem a qual a construção do conhecimento no AVA não ocorre.</li> <li>• A interação tem papel fundamental para que os professores responsáveis pela mediação pedagógica junto aos alunos apropriem-se de conhecimentos técnicos e específicos necessários a este processo.</li> <li>• A interação muitas vezes está centrada no professor.</li> <li>• A interação verbal comunicativa é importante na construção de consensos durante a formação.</li> <li>• A interação mútua e colaborativa parece a mais indicada para conduzir uma efetiva participação dos alunos.</li> <li>• A equipe de EaD integra uma comunidade de prática onde a interação é cooperativa.</li> <li>• A interação na EaD ocorre majoritariamente de modo assíncrono.</li> </ul> <p>Ainda nesta subdimensão, um trabalho apresenta características específicas de ambientes 3D online, destacando o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância das interações vicárias para o trabalho do docente online em sua mediação didática, avaliação e acompanhamento do aluno.</li> <li>- Interações complexas ocorrem em momentos síncronos de ensino.</li> <li>- Os avatares tem papel importante na interação com o saber.</li> <li>- Há centralidade na interação professor-aluno.</li> <li>- É preciso cuidado com interações de sujeitos externos.</li> <li>- A dificuldade em interagir nos ambientes 3D online é prejudicial pois leva à imposição de regras que acabam por restringir as possibilidades de interação nesses ambientes, bem como a construção de materiais didáticos.</li> </ul>	<b>11</b>
<p><b>2.2 Dialogismo e/ou relações dialógicas</b></p> <p>Os trabalhos que englobam esta subdimensão apontam a centralidade do papel da linguagem na interação entre os sujeitos no AVA, destacando que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O dialogismo é fundamental para a aprendizagem na EaD.</li> <li>• Tarefas dialógicas, problematizadoras e reflexivas são dependentes das estratégias utilizadas no processo de interação.</li> <li>• Um jogo de perguntas e respostas que favoreça o diálogo, a empatia e a construção de ideias compartilhadas pode ser uma estratégia importante para a condução de uma aprendizagem dialógica.</li> <li>• Competências mediadoras dialógicas, permeadas de interatividade e comunicação devem ser elucidadas na formação e prática do tutor. Isso porque as ferramentas tecnológicas dos</li> </ul>	<b>8</b>

**Tabela 18** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” x Frequência de aparição

continuação

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<p><b>2.2 Dialogismo e/ou relações dialógicas</b></p> <p>AVA's por si só não garantem dialogicidade, é preciso que o tutor atue nessa perspectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As interações podem ser categorizadas em quatro tipos em função de seu grau de dialogia: engajamento, problematização, retomada da fala do outro, referência a outros interlocutores.</li> </ul>	8
<p><b>2.3 O que influencia e/ou favorece a interação</b></p> <p>Os trabalhos desta subdimensão apresentam algumas condições que influenciam e/ou favorecem a interação, dentre as quais destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A qualidade da interação depende das estratégias utilizadas pelo agente mediador no processo de mediação. Aquelas relacionadas à motivação e envolvimento dos estudantes, criando um ambiente hospitaleiro de ensino, são muito importantes para a construção de uma aprendizagem autônoma, colaborativa, crítica e reflexiva.</li> <li>• As habilidades sociais de comunicação, bem como a qualidade das relações interpessoais favorecem a interação na EaD.</li> <li>• Os encontros presenciais também são importantes canais de comunicação e interação com os alunos.</li> <li>• Tutores consideram presença social e análise de redes sociais como fatores importantes para auxiliar na interação com os alunos.</li> <li>• É necessário superar o trabalho individualizado e reconhecer a diferença como complementaridade no processo de interação.</li> </ul>	8
<p><b>3. AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO NA EaD</b></p>	
<p><b>3.1 As múltiplas possibilidades permitidas pelo avanço das tecnologias</b></p> <p>Os trabalhos desta subdimensão apontam as múltiplas possibilidades para o processo de mediação pedagógica, comunicação e interação permitidas pelo avanço das tecnologias. Dentre estas, destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma rede de aprendizagem online em cursos de formação continuada pode ser desenvolvida a partir da mediação pedagógica permitida pelo uso intenso e sistemático das tecnologias digitais.</li> <li>• No AVA existem múltiplos recursos tecnológicos e uma gama de ferramentas que podem ser exploradas pelos tutores para mediar a aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	4
<p><b>3.2 As tecnologias reconfiguram o ensino</b></p> <p>Os trabalhos desta subdimensão afirmam que as tecnologias mudam radicalmente a configuração do ensino, destacando as seguintes perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As tecnologias reconfiguram a docência, refletindo-se na fragmentação do trabalho docente, o que exige a permanente ressignificação dos diálogos.</li> <li>• Os AVA's mudam radicalmente a relação professor-aluno, que parecem estar horizontalizadas nesse contexto.</li> <li>• Os tutores reconfiguram o cenário virtual para a realização da</li> </ul>	5



**Tabela 18** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” x Frequência de aparição

continuação

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<p><b>3.2 As tecnologias reconfiguram o ensino</b></p> <p>mediação didática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A presencialidade virtual deve ressignificar a distância na EaD.</li> </ul>	<b>5</b>
<p><b>3.3 Importância da fluência tecnológica</b></p> <p>Os trabalhos desta subdimensão apontam para a importância da fluência tecnológica no processo de mediação pedagógica, comunicação e interação, destacando que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mediação tecnológica influencia o desempenho do tutor;</li> <li>• A fluência tecnológica permite e potencializa uma prática dialógica e problematizadora.</li> </ul> <p>Interação, interatividade, colaboração e monitoramento online são fundamentais para a fluência tecnológica.</p>	<b>3</b>
<p><b>3.4 Considerações para a construção dos AVA's</b></p> <p>Os trabalhos desta subdimensão apontam para questões que podemos classificar como considerações a serem feitas no momento de construção de um AVA, dentre as quais destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soluções em design que apresentem formas de o tutor perceber ações passadas, presentes e futuras dos alunos no AVA podem tornar mais efetiva a comunicação entre eles.</li> <li>• As diversas interfaces do AVA devem ser utilizadas de acordo com os objetivos das tarefas, as quais devem ser propostas de acordo com o perfil comunicativo dos alunos, numa perspectiva integradora da Pedagogia à tecnologia.</li> <li>• É preciso assegurar interatividade nas diversas interfaces do AVA, integrando diferentes linguagens.</li> <li>• As atividades de leitura e escrita no AVA devem ser consideradas como fundamentais para o desenvolvimento e o aprimoramento da linguagem verbal.</li> <li>• A hibridação dos polos de comunicação no AVA influencia a forma como o aluno se dirige ao professor.</li> </ul>	<b>5</b>
<b>4. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO NA EaD</b>	
<p><b>4.1 O contexto de atuação</b></p> <p>Os trabalhos que englobam esta subdimensão apontam questões que podemos classificar de um modo geral como dependentes do contexto em que ocorre o processo de mediação pedagógica, comunicação e interação. Destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As variadas formas de mediação existentes na EaD dependem de cada disciplina e seu contexto de inserção.</li> <li>• As diferenças notadas no processo de mediação referem-se principalmente à características pessoais dos professores. Dentre estas destacam-se as competências adquiridas e/ou desenvolvidas (professores que tem mais familiaridade com o computador e a internet têm maior aproveitamento em cursos de formação para a docência online) e a história de vida profissional.</li> <li>• A comunicação, a interatividade e a mediação pedagógica se expressam nas tensões que permeiam a EaD na realidade concreta e contraditória.</li> </ul>	<b>3</b>

**Tabela 18** – Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD” x Frequência de aparição

conclusão

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>4. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO NA EaD</b>	
<p><b>4.2 Subutilização das interfaces do AVA</b></p> <p>Dentre as possibilidades, limites e desafios apresentados na dimensão em que se insere, esta subdimensão aponta aquelas relacionadas à utilização das interfaces do AVA. Todos os trabalhos da mesma apontam que tais interfaces têm sido subutilizadas, deixando de demonstrar todo o potencial comunicativo da internet para a mediação da aprendizagem. Estes trabalhos destacam que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há professores que utilizam as interfaces do AVA sem objetivos claros para as atividades propostas.</li> <li>• Há casos em que a mediação carece de elementos multimidiáticos: vídeos, áudios, imagens.</li> <li>• Há casos em que a interação ficou comprometida pela má qualidade da participação da tutoria no fórum. Assim, a discussão foi proposta, mas não houve participação efetiva, orientação progressiva (as mensagens eram distantes umas das outras) e fechamento avaliativo.</li> <li>•</li> </ul>	<b>4</b>
<p><b>4.3 A importância da formação</b></p> <p>Alguns trabalhos desta subdimensão apontam que há casos de professores com dificuldades de interação com os alunos. Inferimos que o fato pode estar relacionado a outro comportamento, que aparece em destaque e dá nome à esta subdimensão: a importância da formação para o processo de mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD.</p> <p>Os trabalhos aqui apontam que a formação para o trabalho docente na EaD tem sido frágil, faltando sistematização das ações de mediação de acordo com as especificidades da modalidade. Partindo do princípio de que o tutor não pode atuar sozinho e/ou apenas a partir de suas próprias experiências, alguns trabalhos fazem considerações a respeito do que é preciso no processo de formação, dentre as quais destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superação de um modelo transmissivo no qual muitas vezes ainda acontece a transposição dos ambientes presenciais para os virtuais.</li> <li>• É essencial que na formação para a docência online haja o aprofundamento dos estudos sobre os conceitos de interatividade, mediação e aprendizagem em AVA's.</li> <li>• É fundamental que a formação esteja voltada para a integração das ações docentes, ou seja, que estejam voltadas para a realização de um trabalho conjunto, com práxis pedagógicas integradas e coordenadas.</li> </ul>	<b>9</b>
<p><b>4.4 É preciso melhorar</b></p> <p>Os trabalhos que englobam esta subdimensão afirmam que a mediação pedagógica muitas vezes não ocorre como deveria, chegam até a afirmar que sob determinado ponto de vista pode-se dizer que não existe mediação na prática dos tutores do estudo. Estes trabalhos apontam para a necessidade de melhorias tanto por parte de tutores quanto de alunos para que ocorra a interatividade de fato característica de uma comunidade de aprendizagem.</p>	<b>3</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Pela leitura da tabela 18 podemos perceber que as dimensões 1 – “Características e estratégias de mediação pedagógica” e 2 – “Comunicação e interação no processo de mediação pedagógica”, possuem as subdimensões com as maiores frequências de aparição dentro da categoria temática em análise neste tópico. Isso é coerente com o grande foco dos objetivos desta categoria temática, que procurou compreender o processo de mediação pedagógica, comunicação e interação característicos da EaD. Também ficou evidente que a forma pela qual estes processos se revelam guarda muitas semelhanças com aquilo que foi demonstrado pela subdimensão 2 – “Práticas” da categoria temática “Trabalho do tutor”. Tal qual nesta última, a mediação, interação e comunicação aqui aparecem como processos chave pelos quais a prática do tutor deve estar marcada para que a construção do conhecimento no ensino-aprendizagem da EaD aconteça. Da mesma forma que a categoria temática “Trabalho do tutor” revelou, nesta categoria a comunicação permeada por um diálogo problematizador aparece como fundamental para a promoção da aprendizagem colaborativa sustentada pelos princípios de uma formação crítica e reflexiva. E da mesma maneira, aqui também se revela a necessidade de que o tutor mobilize conhecimentos técnico-científicos, motivando, orientando e avaliando na perspectiva da formação de um sujeito autônomo, protagonista de sua própria aprendizagem. Tal qual afirmamos e demonstramos ao longo do capítulo dois desta dissertação, mediação e interação aparecem como palavras de ordem no que se refere à tutoria no ensino a distância.

Consideramos importante apontar outros pontos em comum entre estas duas primeiras categorias temáticas que se destacam nos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa, pois podem sugerir-nos o realce de determinadas perspectivas de investigação. Ambas categorias possuem subdimensões que revelam a centralidade do papel do tutor como principal mediador do conhecimento na EaD, sendo tal papel favorecido por habilidades sociais, comunicativas e interpessoais. Outro aspecto revelado em comum diz respeito à reconfiguração do ensino possibilitada pela inserção das tecnologias, sobretudo relativa às relações de trabalho, com destaque para a ressignificação da docência. Também está presente em ambas as categorias a necessidade de se considerar o contexto no qual se insere a tutoria para compreensão de seus aspectos essenciais. E por fim, mas não menos importante, citamos a importante e necessária formação para as

especificidades da EaD mencionada nestas duas primeiras categorias temáticas. Em ambas faz-se a crítica de que esta formação tem sido frágil e que, portanto, urge se pensar em ações de melhoria que promovam uma sólida formação nas especificidades da modalidade.

### **3.1.3 Formação do tutor**

Os trabalhos que englobam essa categoria temática são aqueles nos quais através da leitura de seus resumos pudemos perceber que:

- O foco ou objetivo principal do estudo em questão está descrito como a investigação da formação do tutor;
- Há qualquer tipo de observação, sugestão e/ou crítica sobre o processo de formação do tutor.

Assim, tal qual nas categorias temáticas anteriores, uma nova leitura dos resumos foi feita no sentido de apreender o que exatamente estes trabalhos nos dizem sobre o processo de formação do tutor. Da mesma forma, esses trabalhos foram agrupados de acordo com marcas recorrentes e similaridades, constituindo algumas dimensões e subdimensões de análise. Através das mesmas apresentamos o que nos dizem sobre o processo de formação do tutor. A tabela a seguir apresenta essas dimensões, bem como suas devidas subdimensões e também a frequência de aparição em cada uma. Esta última informação diz respeito ao número de trabalhos que perpassam uma determinada subdimensão. Também de acordo com os procedimentos de análise das categorias anteriores, lembramos que alguns trabalhos perpassam mais de uma subdimensão dentro ou fora de uma mesma dimensão, e por este motivo não faz sentido colocarmos um valor total para cada dimensão.

**Tabela 19** - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Formação do tutor” x Frequência de aparição

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>1. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO</b>	

continua

<p>Os trabalhos desta dimensão afirmam que a formação do tutor revela muitos aspectos da EaD, bem como o fato de que através da mesma o professor-tutor pode acompanhar os desdobramentos histórico-sociais, aperfeiçoando a sua prática. Afirmam ainda que, a partir de uma formação continuada de qualidade a experiência acaba tornando-se apenas uma ferramenta de aprimoramento da prática e não de aquisição de conhecimentos sobre seu trabalho. Alguns aspectos destacam-se no que diz respeito às contribuições do processo formativo, o que apresentamos através das subdimensões a seguir:</p> <p><b>1.1 Formação para atuação</b></p> <p>Nesta subdimensão os trabalhos afirmam que o processo formativo é essencial para a prática, refletindo em maior segurança para a atuação do tutor. Os tutores desses estudos consideraram a formação recebida relevante, tendo os preparado para cumprir eficazmente suas tarefas.</p>	5
<p><b>1.2 Formação continuada e/ou em serviço</b></p> <p>Todos os trabalhos desta subdimensão apontam a importância da formação continuada e/ou em serviço. Afirmam que a mesma foi relevante/eficiente para a atuação do tutor, desenvolvendo e aperfeiçoando a sua prática. Um trabalho inclusive cita que a formação continuada foi, para os tutores do estudo em questão, mais importante do que a formação inicial.</p>	5
<p><b>1.3 Autoformação</b></p> <p>Nos dois trabalhos que perpassam esta subdimensão encontramos a afirmação de que a pesquisa desenvolvida contribuiu para a formação e autoformação dos tutores. Ambos apontam que a reflexão-na-ação e sobre-a-ação proporcionou discussões importantes sobre prática educativa, docência online e saberes pedagógico comunicacionais a partir de experiências plurais.</p>	2
<p><b>1.4 Outras contribuições</b></p> <p>Aqui agrupamos aqueles trabalhos que apresentaram contribuições as mais diversas como consequência dos processos formativos realizados para a tutoria na EaD. As seguintes contribuições são citadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O curso contribuiu para a construção da posição dos sujeitos que integraram a formação (professores-tutores-formadores).</li> <li>• A equipe multidisciplinar encarregada da produção do curso ampliou seus conhecimentos sobre a especificidade da modalidade durante o processo de produção.</li> <li>• O curso permitiu a reflexão sobre atributos importantes para o tutor, destacando: sociabilidade, cooperação, interação e objetividade.</li> <li>• O curso contribuiu para a construção do conhecimento do tipo saber sobre e saber fazer.</li> <li>• O curso permitiu a reflexão crítica, bem como a reflexão de que a docência online exige muita dedicação.</li> <li>• O curso se mostrou eficaz para proporcionar o necessário conhecimento sobre o AVA.</li> <li>• Apesar de alguns professores terem demonstrado dificuldades com o uso de linguagens multimidiáticas durante o curso, esse fato foi positivo para que os mesmos compreendessem como se dão as práticas educativas mediadas por estas linguagens, permitindo assim que eles criassem formas de apropriação destas linguagens.</li> </ul>	6
<b>2. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO</b>	
<p><b>2.1 Resultados de experiências em Processos Formativos</b></p> <p>Nesta subdimensão estão aqueles trabalhos que apontam observações e/ou resultados que dizem respeito aos processos formativos na/para a EaD que perpassam seus estudos. Estes apontamentos sugerem possibilidades e limites importantes para a concepção de processos deste tipo. São eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades planejadas coletivamente durante o curso tiveram impacto positivo.</li> <li>• Durante o curso, os professores com maior familiaridade com o computador e a internet tiveram maior e melhor aproveitamento.</li> </ul>	18

**Tabela 19** - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Formação do tutor” x Frequência de aparição

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>2. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO</b>	
<p><b>2.1 Resultados de experiências em Processos Formativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O fórum demonstrou-se um importante espaço de formação durante o curso.</li> <li>• Seria interessante que os cursos mapeassem aspectos relevantes da formação oferecida aos tutores para que isso pudesse auxiliá-los em seus processos formativos e servisse também para outros que desejassem oferecer cursos deste tipo.</li> <li>• A equipe docente e o supervisor de tutores demonstraram-se essenciais para o planejamento de ações e estratégias de acompanhamento do tutor iniciante.</li> <li>• Há o anúncio de um campo de investigação sobre os saberes dos tutores formadores e a construção de um currículo para a formação dos tutores formadores.</li> <li>• A natureza da prática dos gestores de cursos de formação de tutores precisa ir além dos determinismos do MEC.</li> <li>• As regras para uma atividade na formação de tutores impacta o desenvolvimento do curso.</li> <li>• A experiência docente em atividades didáticas online contribui para melhor andamento do curso de formação.</li> <li>• Para os cursos de formação de tutores, um planejamento minucioso, mas flexível, demonstrou-se positivo.</li> <li>• Na formação para a docência online os professores aderiram melhor quando foram discutidos os conceitos de cibercultura e interatividade.</li> <li>• Os tutores evidenciaram como foco necessário para sua formação a necessidade de conhecimento das novas tecnologias.</li> <li>• As práticas digitais de leitura e escrita levaram o curso de formação de tutores a uma perspectiva mais voltada para o alfabetismo do que do letramento digital.</li> <li>• O curso de formação em questão abordou mais competências pedagógicas e sociais do que técnicas e gerenciais.</li> <li>• Participar como tutores em curso de formação de professores em serviço contribuiu para aperfeiçoar as práticas da tutoria através das estratégias criadas durante o curso.</li> <li>• O curso de formação abordou por meio de suas tarefas, questões dialógico-problematizadoras e reflexivas no contexto das interações entre professores, tutores e cursistas.</li> <li>• Durante o curso, os tutores com formação na área de exatas apresentou um entendimento da EaD atrelada ao mercado de trabalho e qualificação profissional.</li> <li>• Durante o curso, os tutores formados em instituições públicas de ensino demonstraram uma visão preconceituosa sobre a EaD.</li> <li>• Os tutores do curso de formação não sinalizaram reflexão sobre seu trabalho ser exercido em condições de precarização e/ou racionalização.</li> <li>• Os professores tutores do curso em questão não perceberam a necessidade de formação epistemológica e crítica para além dos conhecimentos técnicos que já obtinham. Sentiam-se capacitados para exercer a docência virtual com bom domínio das ferramentas da Web.</li> <li>• A pesquisa mostrou que alunos que buscam formação para atuar na EaD o fazem pelos seguintes motivos: “saber mais sobre a EaD”; para ampliar oportunidades de trabalho. Estes alunos têm o seguinte perfil: têm elevada formação acadêmica, têm alguma experiência em EaD, e</li> </ul>	18

**Tabela 19** - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Formação do tutor” x Frequência de aparição

continuação	
DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>2. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO</b>	
<p><b>2.1 Resultados de experiências em Processos Formativos</b>            escolheram a instituição do curso pela credibilidade da mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No cenário da formação há cursos com propósitos distintos: um procurou formar um professor, o outro, um tutor. O curso de formação de professores percebeu-se mais aprofundado em teorias do campo da EaD e o que propôs formar tutores demonstrou-se mais breve.</li> <li>• Há visões diferentes quanto à formação do tutor: as instituições garantem ter políticas definidas para contratar e formar o tutor; os professores afirmam que essas políticas não contemplam o exigido para uma formação continuada; e os alunos não enxergam tais políticas, evidenciando o tutor no acompanhamento das aulas.</li> <li>• Um curso de formação pedagógica para engenheiros revelou que a avaliação na EaD requer novas posturas tanto por parte de professor quanto de alunos. A mesma, de acordo com os apontamentos deste trabalho, deve ser compreendida como uma estratégia de acompanhamento da aprendizagem, no qual o tutor comunica constantemente ao aluno sobre o seu desempenho.</li> <li>• A formação de professores para a docência online requer formações consistentes e contínuas que podem ser viabilizadas por: inclusão de disciplinas regulares nos currículos das Licenciaturas que contemplem a apropriação das tecnologias de forma crítica e reflexiva; preparação do professor para atuar na EaD como um espaço para além da sala de aula presencial.</li> </ul>	<b>18</b>
<p><b>2.2 Formação inicial, continuada e/ou em serviço</b>            Todos os trabalhos que englobam esta subdimensão apontam a importância – por vezes desafiadora – da formação inicial e, sobretudo, continuada e/ou em serviço para a qualificação da prática do tutor/professor-tutor/docente-tutor/etc. Alguns apontam a necessidade desta formação estar voltada para as especificidades da modalidade EaD, tais como: competências tecnológicas, mediação, colaboração e temporalidade. Apresentamos sob tópicos alguns apontamentos mais específicos ainda nesta subdimensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É possível se formar uma rede de aprendizagem online a partir da formação continuada com foco no desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho do tutor com as tecnologias digitais.</li> <li>• É preciso investir em cursos que unifiquem teórico e metodologicamente formação inicial e continuada com coerência e articulação de saberes profissionais.</li> <li>• A tutoria requer formação abrangente e continuada nas especificidades da EaD, numa perspectiva integral onde haja indissociabilidade entre cognição e emoção.</li> <li>• É importante uma formação específica para o tutor atuar como professor regente e supervisor de estágio de futuros professores, pontuando elementos que componham a base para o ensino deste formador.</li> <li>• Alguns pontos devem ser considerados para tornar a formação continuada mais eficaz para a atuação docente na EaD: melhor articulação entre as abordagens técnicas e pedagógicas; a interação dos tutores deve ser proativa; o tempo das estratégias deve ser revisto para que seja possível desde a compreensão até a prática do que foi ensinado; deve haver um maior aprofundamento no planejamento do curso; deve-se buscar um diagnóstico antes de planejar e executar um curso de formação para que as estratégias utilizadas sejam assertivas.</li> </ul>	<b>12</b>

**Tabela 19** - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Formação do tutor” x Frequência de aparição

DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>2. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO</b>	
<p><b>2.3 Como deve ser concebida uma boa formação</b></p> <p>Os trabalhos desta subdimensão são aqueles que afirmam com veemência o que uma boa e sólida formação para o tutor/professor-tutor/docente-tutor/etc. deve ter e/ou como deve ser planejada e concebida. São feitos os seguintes apontamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os cursos devem considerar os processos de desenvolvimento humano, estimulando a criação de espaços que proporcionem uma formação crítica, reflexiva e investigativa em EaD.</li> <li>• O tutor deve ser considerado professor e sua formação deve, portanto, ter como base a docência e o trabalho com questões essenciais sobre suas funções, seus saberes, papéis, atribuições e competências a serem desempenhadas.</li> <li>• É essencial que os cursos de formação compreendam os saberes e competências de base tecnológica/digital específicos da modalidade.</li> <li>• Os cursos de formação devem estar atentos à questão da articulação entre teoria e prática. Nesse processo é fundamental que haja valorização do diálogo, sobretudo entre professor e aluno, no qual se possa proporcionar um ensino reflexivo em que o aluno seja parceiro na construção do conhecimento e no qual se enfatize o aprender fazendo.</li> <li>• Os cursos de formação devem estar atentos à quantidade de alunos por turma e de turmas por docente.</li> <li>• Eventos de formação devem ser espaços onde os participantes aprendam a ensinar e a ser professor.</li> <li>• Os cursos de formação de tutores devem estar atentos para a forma de acompanhamento do tutor na sua prática após a conclusão do curso. Seria fundamental considerar um período de indução no qual o tutor pudesse ser acompanhado nas funções comumente lhe exigidas em sua atuação.</li> <li>• Num curso de formação de professores tutores é essencial que se escolha bem as atividades, que as mesmas estejam voltadas para o objetivo pretendido com clareza.</li> <li>• É preciso inovação no preparo formativo dos formadores para a docência virtual, que valorize o preparo e a formação dos profissionais da EaD.</li> <li>• Uma boa e adequada formação deveria ter como referência para a elaboração de cursos de formação duas grandes áreas de ações que fazem parte do trabalho de tutoria: uma que pode ser denominada “Tutor-Cursista”, relativa às interações com os cursistas; e outra que pode ser denominada “Tutor-instituição”, relativa às tarefas gerenciais do ofício.</li> <li>• A formação de tutores deve investir mais no uso de estratégias metacognitivas da aprendizagem, sobretudo naquelas denominadas de Controle da Emoção e Monitoramento da Compreensão, devido ao seu reconhecido benefício para a EaD, modalidade que preza por aprendizes mais autônomos.</li> </ul>	<b>17</b>
<p><b>2.4 Teorias, conceitos e/ou metodologias que podem subsidiar os processos formativos</b></p> <p>Os trabalhos que englobam esta subdimensão apontam, conforme sugere o próprio título, algumas teorias, conceitos e/ou metodologias que podem subsidiar processos formativos para o tutor/professor-tutor/docente-tutor/etc. na EaD. Estes são os apontamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Cyberformação demonstrou-se um conceito interessante, sobretudo</li> </ul>	<b>8</b>



**Tabela 19** - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Formação do tutor” x Frequência de aparição

continuação	
DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>2. POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO</b>	
<p><b>2.4 Teorias, conceitos e/ou metodologias que podem subsidiar os processos formativos</b></p> <p>para a formação de professores tutores da matemática, pois condiz com uma formação na totalidade das dimensões específica (matemática), pedagógica e tecnológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Proposta Pedagógica Dialógica e Virtual sustentada em Paulo Freire e na pedagogia da Virtualidade parece interessante para sustentar processos formativos para os profissionais da EaD.</li> <li>• A tríade-princípios guia: Pensamento Complexo, Ato de Escrever e Prática da autoheteroavaliação são pilares que podem contribuir para sustentar a formação da identidade do tutor educador em serviço.</li> <li>• O Referencial Vigotskyano é interessante para discutir o papel e a formação do tutor.</li> <li>• A Análise do Comportamento pode trazer significativas contribuições para a formação docente do tutor.</li> <li>• Um curso de formação continuada inspirado no quadro teórico TPACK revelou-se relevante para o exercício da tutoria, propondo a expansão deste quadro teórico, caracterizado a partir de então como TPACK-OTE.</li> <li>• A metodologia da Problematização como Prática Pedagógica deve ser pensada como essencial para uma formação de tutores na qual os mesmos sejam estimulados a transformar a realidade.</li> </ul>	<b>8</b>
<b>3. INSUFICIÊNCIAS DA FORMAÇÃO</b>	
<p><b>3.1 Insuficiência e/ou Ausência de processos formativos e estudos sobre formação</b></p> <p>Os trabalhos desta subdimensão afirmam que o tutor/professor-tutor/docente-tutor/etc. não recebeu formação alguma para atuar na EaD ou que a formação recebida foi insuficiente para que os mesmos pudessem exercer uma prática de qualidade. Afirmam ainda que há escassez de estudos sobre a formação do tutor e suas condições de trabalho, bem como de estudos que se proponham a avaliar propostas formativas para a tutoria e a refletir sobre a relação da tutoria com a atividade docente exercida pelos tutores.</p>	<b>10</b>
<p><b>3.2 O que pode tornar a formação insuficiente</b></p> <p>Todos os trabalhos desta subdimensão afirmam que a formação do tutor/professor-tutor/docente-tutor/etc. tem sido insuficiente, fazendo observações sobre o que poderia justificar tal insuficiência. São feitos os seguintes apontamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O curso teve caráter emergencial, pouco preocupando-se com a comunicação no AVA, bem como com os demais processos pedagógicos do curso.</li> <li>• O curso teve caráter de suplência/compensatório, não preocupando-se com a formação profissional.</li> <li>• A formação dos tutores tem-se demonstrado reduzida formação em serviço ou relegada a uma autoformação.</li> <li>• Cursos de curta duração não são suficientes para proporcionar formação profissional ao tutor.</li> <li>• O tutor não tem recebido formação para a sua condição docente na EaD.</li> <li>• Falta uma política de formação inicial e continuada de tutores, pois o que existem são ações isoladas que não dão conta das especificidades da EaD.</li> </ul>	<b>9</b>

**Tabela 19** - Dimensões e subdimensões de análise da categoria “Formação do tutor” x Frequência de aparição

conclusão	
DIMENSÕES E SUBDIMENSÕES	FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO
<b>3. INSUFICIÊNCIAS DA FORMAÇÃO</b>	
<p><b>3.2 O que pode tornar a formação insuficiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As formações oferecidas não levaram em consideração as especificidades da modalidade EaD, apresentando-se essencialmente teóricas.</li> <li>• A preocupação em oferecer formação para o tutor esbarrou nas dificuldades para encontrar um amparo legal na legislação, bem como na falta de diretrizes para a formação pedagógica.</li> <li>• A formação para a docência virtual não tem sido adequada, pois muito ainda se reproduz da sala de aula presencial.</li> <li>• O curso de formação em questão apresentou seus limites na falta de preparo para um letramento digital eficiente.</li> </ul>	<b>9</b>
<p><b>3.3 Superando a ineficiência da formação</b></p> <p>Apenas dois trabalhos englobam esta subdimensão e os mesmos apontam condições que podemos caracterizar como de superação da ineficiência da formação recebida pelos tutores. Um trabalho traz a afirmação de que a ausência de ferramentas tecnológicas durante a formação dos tutores não impediu que os mesmos realizassem um bom trabalho na tutoria. O outro menciona que os tutores de seu estudo necessitaram e conseguiram em sua atuação superar as deficiências da formação por eles recebida.</p>	<b>2</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Pela leitura da tabela 19, podemos perceber que a dimensão 2. “Possibilidades, limites e desafios do processo formativo” é a que engloba o maior número de trabalhos na categoria temática “Formação do tutor”. A frequência de aparição das subdimensões 2.1 “Resultados de experiências em processos formativos”, 2.2 “Formação inicial, continuada e/ou em serviço” e 2.3 “Como deve ser concebida uma boa formação” são as maiores dentre todas as subdimensões da categoria. Assim podemos afirmar que elas compõem o cerne do que nos dizem os trabalhos selecionados sobre a formação do tutor. A partir da leitura do que evidenciam estas subdimensões, algumas questões se destacam, pois perpassam senão todas as três pelo menos duas delas. A questão das tecnologias e das especificidades da EaD aparecem em destaque, perpassando não somente estas três subdimensões mas também outras dentro da categoria. Os trabalhos que fazem parte destas subdimensões apontam a importância da formação do tutor para o uso das ferramentas tecnológicas, sobretudo relativas aos AVA's. Alguns apontam também a necessidade de formação para as especificidades da EaD, com destaque para

alguns conceitos relacionados à modalidade, tais como: mediação, interatividade, colaboração, cibercultura, abordagens cognitivas e emocionais no processo de ensino-aprendizagem, competências técnicas, pedagógicas, sociais e gerenciais.

Outra questão que perpassa as três subdimensões em destaque na categoria “Formação do tutor” diz respeito à importância do papel do planejamento para os cursos de formação. Nesse sentido, os trabalhos afirmam que é necessário um planejamento aprofundado antes de executar uma proposta formativa, sendo essencial que se escolha bem as atividades a serem propostas. Também apontam que estas atividades, quando planejadas coletivamente, têm um impacto positivo sobre a formação, e que o mesmo vale para a existência de um planejamento minucioso, mas flexível.

A leitura do que evidenciam as várias subdimensões da categoria “Formação do tutor” nos revela algumas questões que consideramos contraditórias. Podemos perceber que alguns trabalhos afirmam a importância da formação, com alguns citando inclusive que esta formação tem sido insuficiente. Já em outro percebemos que os tutores do estudo em questão não sentiram a necessidade de formação epistemológica e crítica para além do que já possuíam, sentindo-se bem capacitados também em relação ao uso das ferramentas tecnológicas. Consideramos também uma contradição a emergência das dimensões 1. “Contribuições da formação”, e 3. “Insuficiências da formação”. E por fim, consideramos também uma contradição o fato de haver tanto trabalho afirmando que a instituição garantiu ter políticas definidas para contratar e formar o tutor quanto apontando justamente a ausência de políticas de formação para este profissional. Assim como na categoria “Trabalho do tutor”, pensamos que a existência de modelos distintos de EaD permeando as experiências relatadas nestes trabalhos podem explicar as contradições observadas.

Algumas questões – mais precisamente três observações – revelaram-se muito importantes, sugerindo talvez perspectivas de análise bastante exploradas no campo da EaD. Isso porque perpassam as três categorias temáticas em destaque nos trabalhos selecionados e até aqui analisadas: 1. “Trabalho do tutor”, 2. “Mediação, comunicação e interação na EaD” e 3. “Formação do tutor”. Começamos pelas questões relacionadas à formação, objeto específico deste tópico do capítulo três.

Em todas as categorias temáticas deste estudo está presente a observação de que a formação é muito importante para a atuação do tutor. Nesse sentido, os trabalhos

destacam a formação continuada e voltada para as especificidades da modalidade EaD, sobretudo aquelas relacionadas ao uso das tecnologias. Da mesma forma, as três categorias temáticas que se sobressaem nos trabalhos selecionados apontam para a inexistência e/ou ineficiência em relação à formação para exercer a tutoria. Nessa perspectiva, destacam a existência de ações isoladas, sem qualquer sistematização ou amparo legal, ou seja, sem políticas voltadas exclusivamente para este fim.

Em segundo lugar, observamos que nas três categorias temáticas as tecnologias ocupam um papel central. Elas são reveladas como muito importantes para o trabalho do tutor, para o processo de mediação, comunicação e interação, sobretudo nos AVA's, bem como para a formação deste profissional da EaD. Da mesma forma, algumas especificidades da educação a distância são reveladas pelos trabalhos destas categorias de forma comum, o que aqui exemplificamos através de algumas palavras de ordem semelhantes entre elas, tais como: mediação, interação, comunicação, motivação, colaboração, aprendizagem colaborativa, aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva, perspectiva dialógico-problematizadora, trabalho/planejamento coletivo, cognição e emoção (afetividade), competências técnicas, pedagógicas, sociais e gerenciais.

E por fim, observamos que as três categorias temáticas em destaque neste estudo mencionam questões que podemos considerar como pertencentes ao debate tutoria x docência na EaD, tal qual evidenciado no capítulo dois desta dissertação. Um trabalho na categoria “Formação do tutor”, por exemplo, evidencia a distinção entre cursos de formação observados em seu estudo. Enquanto um objetivou formar professores para a EaD, demonstrando-se mais aprofundado nas teorias deste campo, o outro objetivou formar tutores e demonstrou-se mais breve. No entanto, de uma forma geral, a partir das observações feitas em relação a este debate nas três categorias temáticas, podemos considerar a existência de dois pontos de vista:

1. O tutor é um professor, ou seja, exerce o papel de um docente na EaD. Sua formação deve, portanto, ter como base a docência. Além disso, poderia inclusive exigir a revisão da própria nomenclatura “tutor”.
2. As tecnologias reconfiguram a docência na EaD, refletindo-se na fragmentação do trabalho docente, exigindo a sua ressignificação e até mesmo revitalização. O tutor,

nessa perspectiva, passa a ser um dos profissionais que participam deste trabalho, que agora tem como principal característica o caráter coletivo no qual é exercido.

Este último parece situado na perspectiva de análise de Mill (2010), quando aponta que as duas vertentes possíveis de entendimento e análise da polidocência são a “colaboração entre os trabalhadores e a fragmentação do trabalho em etapas” (MILL, 2010, p.33). Para o autor, cada uma delas traz suas implicações aos trabalhadores, podendo ser benéficas ou perversas, o que vai depender “do ponto de vista e do ângulo de análise” (MILL, 2010, p.38).

Já o primeiro ponto de vista parece mais próximo daquilo que defende, por exemplo, autores como Iria Brzezinski (2012), quando diz que a base na docência é fundamental para a formação da identidade do professor. Conforme ressaltamos no capítulo anterior, a autora ressalva que as Licenciaturas Plenas são a condição primordial para que os tutores se tornem verdadeiramente professores.

### ***3.2 Campos teórico-metodológicos presentes nas teses e dissertações***

Conforme um dos objetivos desta pesquisa, que é o de identificar e descrever os principais campos teórico-metodológicos que emergem das teses e dissertações nacionais sobre tutoria em educação a distância no período de 2005 a 2015, as seguintes informações foram levantadas a partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados:

- Metodologia (tipo/natureza)
- Instrumentos de pesquisa
- Procedimentos de análise
- Autores de referência do trabalho
- Referencial teórico-metodológico adotado

A organização e sistematização das informações obtidas foi feita a partir da transcrição dos dados para uma planilha de trabalho do MS Excel. Nos próximos subitens apresentamos um indicativo sobre cada uma destas informações bem como algumas considerações a respeito das mesmas.

### **3.2.1 Indicativo sobre a metodologia presente nas teses e dissertações**

Primeiramente ressaltamos que do total de duzentos e sessenta e três (263) resumos lidos, em onze (11) deles não percebemos de forma clara nenhuma das informações (acima descritas) que buscamos no intuito de identificar e descrever os principais campos teórico-metodológicos dos trabalhos selecionados. Excetuando estes onze (11), outros sessenta e quatro (64) trabalhos não explicitaram qual a metodologia utilizada no estudo proposto através de seus resumos. No entanto, estes apresentaram outras informações que nos permitiram inferir a mesma.

Partimos do pressuposto de que a abordagem metodológica qualitativa é comum na tentativa de compreensão de fenômenos sociais complexos, pois, conforme salienta Goldenberg (2004), tal abordagem não se preocupa em fixar leis para se produzir generalizações, mas em enfatizar as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. Nesse sentido, dos sessenta e quatro (64) trabalhos que não explicitam em seus resumos qual a metodologia utilizada nos estudos propostos, podemos inferir – seja a partir da forma pela qual expõem alguma(s) da(s) demais informações levantadas e/ou seja pelos objetivos apresentados e a forma de alcançá-los – que cinquenta e cinco (55) são fruto de pesquisas de natureza qualitativa.

Ainda nesse sentido e também de acordo com Goldenberg (2004), consideramos que não há uma única forma, um único meio válido de se coletar dados, há sim uma interdependência entre o qualitativo e o quantitativo, sendo que “a premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance do outro” (Goldenberg, 2004, p. 63). Desta forma podemos supor que os nove (9) trabalhos restantes são de natureza quali-quantitativa. Todos eles, ao apresentarem seus objetivos e formas de alcançá-los tais como propostos em uma pesquisa qualitativa, citaram explicitamente em seus resumos o uso de análises quantitativas e/ou estatísticas. Alguns destes especificam ainda o nome do programa e/ou do tipo de análise utilizados, como por exemplo: “Programa Estatístico R”, “Análise Fatorial Confirmatória”, “Alfa de Crombach”.

**Pouco mais de setenta por cento (70%) dos trabalhos selecionados para esta pesquisa explicitam claramente o tipo/natureza do estudo proposto.** Em números absolutos, cento e oitenta e oito (188) trabalhos trazem essa informação

explícita em seus resumos. Dentre estes, **a metodologia mais utilizada é a qualitativa**, que foi citada em cento e treze (113) resumos e que, se somados àqueles cinquenta e cinco (55) os quais inferimos que sejam de abordagem qualitativa, **totalizam cento e sessenta e oito trabalhos (168)** com tal abordagem. O **segundo tipo de abordagem metodológica mais citado foi o estudo de caso**, recorrente em **sessenta e cinco (65) trabalhos** de acordo com os respectivos resumos. O tipo **quanti-quali** ficaria em quarto lugar na frequência de aparição, pois foi citado explicitamente em vinte e quatro (24) trabalhos, mas se somados aos nove (9) os quais inferimos ser também deste tipo/natureza, **totalizam trinta e três (33) trabalhos** com esta abordagem, **sendo o terceiro tipo mais citado**. Em **quarto lugar** na frequência de aparição está o tipo **exploratória**, recorrente em **vinte e cinco (25) trabalhos**. Em **quinto e sexto lugares** aparecem o tipo **descritiva e bibliográfica/documental**, recorrentes em **vinte e um (21)** e em **quinze (15) trabalhos**, respectivamente. Estas são as abordagens metodológicas mais frequentes dentre os trabalhos selecionados que citaram essa informação em seus resumos, pois outros onze (11) tipos de abordagens aparecem em apenas um trabalho e outros nove (9) tipos são citados numa frequência entre dois (2) e seis (6) trabalhos.

A Tabela 20 mostra a frequência de aparição das abordagens metodológicas presentes nos trabalhos selecionados para esta pesquisa, já somados aqueles que não apresentaram tal informação de forma explícita em seus resumos, mas permitiram a inferência de nossa parte. Ressaltamos que muitos resumos citaram mais de um tipo/natureza metodológica em relação ao estudo proposto. A tabela completa com todos os tipos de abordagens metodológicas citadas explicitamente nos resumos dos estudos selecionados, com a respectiva frequência de aparição, encontra-se nos apêndices<sup>10</sup> ao final desta dissertação.

**Tabela 20** - Metodologias em destaque nas teses e dissertações x Frequência de aparição  
continua

<b>Metodologia (tipo/natureza)</b>	<b>Frequência de aparição</b>
Qualitativa	168
Estudo de caso	65

<sup>10</sup> Apêndice C.

**Tabela 20** - Metodologias em destaque nas teses e dissertações x Frequência de aparição conclusão

Quali-quantitativa	33
Exploratória	25
Descritiva	21
Pesquisa Bibliográfica e/ou Documental	15

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

### 3.2.2 Indicativo sobre os instrumentos de pesquisa presentes nas teses e dissertações

Em relação aos **instrumentos utilizados pelos pesquisadores nos trabalhos selecionados** para esta pesquisa, podemos dizer que esta **foi a informação mais explicitada** dentre todas as outras que buscamos neste levantamento dos campos teórico-metodológicos. Em números absolutos, dos 263 resumos lidos, em apenas **trinta e seis (36) não foi possível identificar os instrumentos** utilizados na pesquisa. Dentre estes, estão aqueles onze (11) nos quais não identificamos nenhuma informação teórico-metodológica.

**Em pouco mais de 85% (oitenta e cinco por cento) dos trabalhos selecionados identificamos algum(ns) instrumento(s) utilizado(s)** pelos pesquisadores. Mais precisamente, duzentos e vinte e sete (227) trazem esta informação explícita em seus resumos. A tabela 21 mostra quais são os instrumentos mais citados de acordo com a frequência de aparição dos mesmos.

**Tabela 21** - Instrumentos(s) em destaque nas teses e dissertações x Frequência de aparição continua

Instrumento(s) de pesquisa	Frequência de aparição
Entrevista	117
Questionário	105
Análise documental	63
Interações em ambientes virtuais	45
Análise bibliográfica	36
Observação	28
Grupo focal	11



**Tabela 21** - Instrumentos(s) em destaque nas teses e dissertações x Frequência de aparição  
conclusão

Instrumento(s) de pesquisa	Frequência de aparição
Levantamento bibliográfico em bases de dados	6

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Para efeitos de análise, ressaltamos que algumas informações explícitas nos resumos foram adaptadas ao elaborarmos a tabela 21. Dessa forma, as seguintes informações foram explicitadas nos resumos: **“conversas individuais com professores e tutores”, “conversas reflexivas com tutores presenciais”, “depoimentos de professores-tutores em encontro de formação”, “depoimentos e avaliações de alunos em final de módulo de curso” e “diálogo dirigido com tutores”,** bem como os seguintes **tipos de entrevista: aberta, em grupo, estruturada, semi-estruturada, não-dirigida, narrativa e online,** foram agrupadas como **“entrevista”**; Da mesma forma, as informações: **“análise de chat educacional”, “feedbacks fornecidos por tutores no AVA”, “interações em atividades docentes em ambientes que simulam a imersão 3D online”, e “interações em rede social”,** foram agrupadas como **“interações em ambientes virtuais”**; Os instrumentos citados como **“observação analítica”, “observação não sistemática”, “observação participante” e “observação não-participante”** foram agrupados em **“observação”**; Assim, também **agrupamos os diversos tipos de questionário: escala Likert, estruturado, semiestruturado, online e tipo survey,** bem como o instrumento **“enquete postal”,** em **“questionário”**; E por fim, os instrumentos **“grupo focal” e “survey”** agregam também um tipo online dos mesmos nesse agrupamento da tabela. Uma tabela completa com todos os instrumentos citados de forma desagregada, bem como a frequência de aparição dos mesmos, encontra-se nos apêndices ao final desta dissertação<sup>11</sup>.

A leitura da tabela 21 nos indica que **a entrevista foi o tipo de instrumento mais utilizado** dentre aqueles que explicitaram essa informação nos trabalhos selecionados para esta pesquisa, sendo citada em pouco mais da metade destes trabalhos. O **segundo instrumento mais citado foi o questionário,** recorrente em quase metade dos trabalhos que citaram essa informação. Os demais instrumentos

<sup>11</sup> Apêndice D.

que compõem a tabela 21 não chegam a ser recorrentes em um terço dos trabalhos selecionados que trazem essa informação em seus resumos, ainda assim têm uma frequência de aparição bem maior que todos os demais citados. Excetuando o instrumento “survey”, recorrente em dois (2) trabalhos, todos os demais instrumentos são citados em apenas um (1) trabalho, conforme demonstra tabela completa disponível nos apêndices.

### **3.2.3 Indicativo sobre os procedimentos de análise presentes nas teses e dissertações**

Ao contrário do instrumento de pesquisa, o **procedimento de análise foi a informação menos explicitada nos resumos dos trabalhos selecionados** para esta pesquisa. Pouco mais de 30% (trinta por cento) dos mesmos trouxeram essa informação em seus resumos. Em números absolutos, **oitenta e cinco (85)** deles **informam procedimentos de análise**. A tabela 22 demonstra todos os procedimentos citados, bem como a frequência de aparição dos mesmos.

**Tabela 22** - Procedimentos de análise presentes nas teses e dissertações x Frequência de aparição  
continua

<b>Procedimento(s) de análise</b>	<b>Frequência de aparição</b>
Análise de conteúdo	38
Análises estatísticas	9
Análise Textual Discursiva	5
Análise do discurso	3
Software Nvivo	3
Software SPSS	3
Análises estatísticas descritivas	2
Discurso do Sujeito Coletivo	2
Triangulação de dados	2
Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacional	1
Análise bibliométrica	1
Análise de Transcrição de Mensagens	1
Análise do Discurso Crítica (ADC)	1

**Tabela 22** - Procedimentos de análise presentes nas teses e dissertações x Frequência de aparição  
continuação

<b>Procedimento(s) de análise</b>	<b>Frequência de aparição</b>
Análise do Discurso do Sujeito Coletivo	1
Análise Fatorial Confirmatória (AFC)	1
Análise ideográfica	1
Análise nomotética	1
Análise qualitativa categorial (Teoria Fundamentada nos Dados)	1
Análise sociohermenêutica do discurso	1
Análise temática de conteúdo	1
Análise textual automática da Presença Social	1
Análises dos conteúdos	1
Análises estatísticas descritivas e inferenciais	1
Análises quantitativas	1
Classificação de Bronckart (op. cit.)	1
Classificação dos textos prototipicamente prescritivos	1
Correlação estatística	1
Descrição interpretativa	1
História Oral	1
Instrumento para Avaliação da GC na Administração Pública de Batista (2012)	1
Método "Alfa de Cronbach"	1
Método cartográfico articulado à noção de rizoma	1
Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista (MCDA-C)	1
Métricas de análise de rede social (ARS)	1
Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA)	1
Planilhas da metodologia CommonKADS	1
Produção do relato do caso estudado	1
Programa Estatístico R	1
Quadros-síntese, gráficos e tabelas	1
Realização de reuniões, orientações dos requisitos e funcionalidades do sistema	1
Representação gráfica e descritiva	1
Roteiro de Análise próprio	1
Semiologia do Agir	1
Software de Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva (CHIC)	1

**Tabela 22** - Procedimentos de análise presentes nas teses e dissertações x Frequência de aparição conclusão

Procedimento(s) de análise	Frequência de aparição
Software LimeSurvey	1
Software qualiquantiSoft	1
Teste t-student	1
Transcrição e sistematização	1

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

A leitura da tabela 22 nos indica que a **análise de conteúdo foi o procedimento mais utilizado** dentre os trabalhos selecionados para esta pesquisa que trouxeram essa informação em seus resumos, **pois perpassa trinta e oito (38) trabalhos**. Se **agruparmos todos** aqueles que citam **procedimentos de análise quantitativos e/ou estatísticos**, incluindo os que explicitam o nome de algumas análises como: “Análise Fatorial Confirmatória (AFC)”, “método Alfa de Cronbach” e “Programa Estatístico R”, estes ficam em **segundo lugar na frequência de aparição dos procedimentos de análise**, perpassando dezessete (17) trabalhos. Da mesma forma, se **agruparmos** todos aqueles que explicitam **o uso de algum software de apoio à pesquisa**, estes seriam o **terceiro tipo de procedimento de análise mais utilizado**, pois somados perpassam nove (9) trabalhos.

### **3.2.4 Indicativo sobre os autores de referência presentes nas teses e dissertações**

Dos duzentos e sessenta e três (263) trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa, em **cento e dezesseis (116) identificamos autor(es) de referência** para o estudo proposto **citados em seus resumos**. No entanto não percebemos uma consistência teórica, uma vez que **dos duzentos e cinquenta e seis (256) autores citados**, pouco mais de setenta por cento (70%) deles, mais especificamente, **cento e oitenta e sete (187) autores foram citados em apenas um (1) trabalho**. O **autor mais citado** – Maria Luiza Belloni – dentre os trabalhos que explicitaram alguma referência em seus resumos, **aparece** em cerca de vinte por cento (20%) destes, mais precisamente, **em vinte e três (23) trabalhos**. Outros **três (3) autores** – Paulo

Freire, Daniel Mill e José Manuel Moran – **são citados em cerca de dez por cento (10%) destes trabalhos e todos os demais em menos de dez por cento (10%).**

Assim foi a frequência de aparição em relação aos **256 autores mencionados:**

- 187 autores são citados em apenas um trabalho
- 33 autores são citados em 2 trabalhos
- 21 autores são citados em 3 trabalhos
- 2 autores são citados em 4 trabalhos
- 3 autores são citados em 5 trabalhos
- 1 autor é citado em 6 trabalhos
- 1 autor é citado em 7 trabalhos
- 2 autores são citados em 9 trabalhos
- 2 autores são citados em 10 trabalhos
- 2 autores são citados em 11 trabalhos
- 1 autor é citado em 12 trabalhos
- 1 autor é citado em 23 trabalhos

Algumas observações quanto a este levantamento dos autores de referência citados nos trabalhos selecionados são necessárias. Por exemplo, dentre os duzentos e cinquenta e seis (256) autores mencionados nos resumos destes trabalhos, **em 15 não podemos fazer uma identificação precisa do autor** por não possuímos a versão do trabalho completo para conferência ou porque a versão do trabalho completo que possuímos não mencionou o referido autor em suas referências bibliográficas. Em outros **12 trabalhos os autores de referência citados nos resumos parecem ser apenas referenciais metodológicos** da pesquisa. Isso fica claro pela forma como os pesquisadores mencionam os mesmos e/ou pelo fato de serem referências consolidadas na área da metodologia de pesquisa. Mas a metade destes (6 trabalhos) citam além destes autores de referência, um quadro conceitual/teórico de análise do estudo proposto. Assim como em relação às demais informações levantadas, o quadro completo com todos os autores citados e a frequência de aparição dos mesmos, encontra-se disponível nos apêndices ao final desta dissertação<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Apêndice E.

### **3.2.5 Indicativo sobre o referencial teórico-metodológico presente nas teses e dissertações**

O referencial teórico-metodológico diz respeito, conforme sugere a própria nomenclatura, à perspectiva teórica e/ou metodológica adotada por um trabalho de pesquisa. Nos trabalhos selecionados para esta pesquisa consideramos não só esta informação, mas também outras similares, que são nomeadas de diversas formas nos resumos destes trabalhos: “temas/categorias teóricas analisadas”, “eixos temáticos/teóricos norteadores”, “quadro conceitual de análise”. Desta forma, para efeitos de análise, estamos considerando essas informações como sinônimas de referencial teórico-metodológico.

Dentre os duzentos e sessenta e três (263) resumos lidos, **em cento e onze (111) não identificamos um referencial teórico-metodológico**. Em **trinta e oito (38)** destes, **pelo menos autores de referência são citados**, apesar de em seis (6) destes resumos esses autores aparentarem ser – devido à forma como são mencionados e/ou ao grau de reconhecimento acadêmico destes autores – apenas referências metodológicas. Ainda dentre os cento e onze (111), **em setenta e três (73) não identificamos nem autores de referência do estudo nem ao menos um referencial teórico-metodológico**.

Para **aproximadamente cinquenta e oito por cento (58%) dos trabalhos selecionados** – em números absolutos **cento e cinquenta e dois (152) trabalhos** – foi possível **identificar um referencial teórico-metodológico** a partir da leitura de seus resumos. Conforme mencionamos, nem todos os trabalhos trouxeram especificamente um referencial teórico-metodológico, mas muitos apresentaram informações similares os quais chamaram de temas ou eixos temáticos/teóricos norteadores ou ainda de um quadro conceitual de análise. A leitura destas informações nos fez perceber algumas regularidades e dessa forma pudemos agrupá-las em “eixos de análise” de acordo com o grau de proximidade e semelhança. No entanto, nem todos os 152 trabalhos tiveram suas informações sobre referencial teórico-metodológico encaixadas em algum destes eixos. Em quatorze (14) trabalhos as informações citadas não se encaixaram em nenhum dos eixos de análise que emergiram das demais. Sendo assim, **cento e trinta e oito (138) trabalhos foram agrupados em eixos de análise de acordo com a**

**proximidade e semelhança entre as informações citadas sobre referencial teórico-metodológico em seus resumos.** A tabela 23 apresenta estas informações, bem como os eixos de análise criados com sua respectiva frequência de aparição. Lembramos que alguns trabalhos perpassam mais de um eixo de análise de acordo com as informações que disponibilizaram em seus resumos. Por este motivo não faz sentido apresentarmos uma informação de valor total ao final da tabela.

**Tabela 23** - Eixos de análise referentes ao referencial teórico-metodológico presente nas teses e dissertações x Frequência de aparição

continua	
Eixos de análise	Frequência de aparição
<p><b>Análise de variadas dimensões da EAD</b></p> <p>Políticas públicas para a modalidade, currículo, modelos pedagógicos, saberes e competências docentes, constituição e identidade docente, mediação, comunicação, interação e prática pedagógica, tutoria, trabalho e formação do tutor, trabalho docente na EAD, tecnologias, ambientes virtuais de aprendizagem e virtualização do ensino, aprendizagem autônoma e colaborativa, criatividade, cybercultura, cyberformação, afetividade na EAD, avaliação, desempenho, hospitalidade.</p>	84
<p><b>Linguagem/Comunicação</b></p> <p>Interacionismo Sociodiscursivo – Dialogismo – Dialogicidade – Interação e/ou abordagem Dialógica – Linguística Sistêmico Funcional (LSF) – Análise Semântico-discursiva</p>	18
<p><b>Trabalho</b></p> <p>Trabalho; Trabalho docente; Transformações no mundo do trabalho; Trabalho, tecnologia e educação; Condições de trabalho; Articulação das categorias tempo e trabalho; Trabalho no pensamento marxista; Linguagem sobre o trabalho; Análise Ergonômica do Trabalho (AET); Noções de trabalho prescrito e trabalho realizado; Ideia de trabalho real</p>	14
<p><b>Não se aplica</b></p> <p>Não identificamos proximidade/semelhança com nenhum dos eixos de análise descritos</p>	12
<p><b>Filosofia</b></p> <p>Abordagens filosóficas - Fenomenologia - Hermenêutica</p>	10
<p><b>Representações Sociais</b></p>	8
<p><b>Construtivismo</b></p> <p>Epistemologia Genética - Tomada de Consciência</p>	8
<p><b>Pensamento Complexo</b></p> <p>Transdisciplinaridade – Interdisciplinaridade – Pensamento Ecosistêmico</p>	8
<p><b>Psicologia</b></p> <p>Psicologia Cultural, Psicologia Sócio-histórica, Psicologia Cognitiva - Perspectiva sócio-histórica e/ou cultural</p>	7

**Tabela 23** - Eixos de análise referentes ao referencial teórico-metodológico presente nas teses e dissertações x Frequência de aparição

Eixos de análise	Frequência de aparição
<b>Sociointeracionismo</b> Abordagem/Teoria Sociointeracional ou Sociointeracionista	5
<b>Ergonomia - Ergologia</b>	5
<b>Teoria da Atividade</b>	4
<b>Materialismo Histórico e Dialético</b>	3
<b>Enfoque/ Abordagem/ Perspectiva Histórico-Cultural</b>	3
<b>Clínica da Atividade</b>	3
<b>Referencial Vigotskyano</b>	2
<b>Educação corporativa / o tutor no campo corporativo</b>	2

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme percebemos pela leitura da tabela 23, em **primeiro lugar**, com uma **frequência de aparição** que em muito se **destaca** dos demais eixos, pois perpassa **pouco mais da metade dos trabalhos que informaram referencial teórico-metodológico**, estão aqueles que **apresentam em seus resumos um quadro de discussão relacionado à variadas dimensões da EAD**. Isso representa **pouco mais de trinta por cento (30%) do total dos trabalhos em análise** nesta pesquisa. Em **segundo lugar**, com frequência de aparição nitidamente menor, perpassando **pouco mais de dez por cento (10%) dos trabalhos que informaram referencial teórico metodológico**, estão aqueles que apresentam como **perspectiva teórica o campo dos estudos da Linguagem e da Comunicação**. Em seguida, perpassando **aproximadamente dez por cento (10%) destes trabalhos**, estão aqueles que apresentam **discussões em torno do eixo “Trabalho”**. **Todos os demais eixos**, ainda que representem uma perspectiva teórica e/ou metodológica bem delineada, **não alcançam sequer dez por cento (10%) dos trabalhos que informaram referencial teórico-metodológico**.

A leitura da tabela 23 nos indica que não houve necessariamente uma perspectiva teórica e/ou metodológica em destaque entre os trabalhos selecionados que informaram referencial teórico-metodológico através de seus resumos. Dentre as perspectivas teóricas melhor delineadas, apenas uma – Linguagem/Comunicação – alcança pouco mais de dez por cento (10%) destes trabalhos e uma outra – Trabalho – se aproxima desta percentagem. Pouco mais da metade dos trabalhos



que informaram algum referencial teórico-metodológico se referiram a um quadro de análise dos mais variados elementos característicos da EaD. Além disso, o item relativo aos autores de referência demonstrou a completa pulverização destes entre os trabalhos que mencionaram esta informação, com pouco mais de setenta por cento (70%) do número de autores citados perpassando apenas um trabalho. Isso parece revelar uma perspectiva fragmentada, sem clareza de direcionamento e fundamentação teórica. Essa é uma observação que alguns autores têm feito há anos no campo de estudos da EaD. Para Preti (2003), por exemplo, a construção de uma teoria em educação a distância é uma tarefa na qual pouco caminhamos. De acordo com o autor

[...] a construção de uma teoria é resultado de processo dialético entre prática e teoria, entre o fazer e a reflexão sobre a ação realizada ou que está sendo realizada (*epistemologia da prática*). Em outras palavras, mediante a investigação, a partir do questionamento reconstrutivo, em atitude de autocrítica e de abertura, desconstruindo verdades ou mitos. E nesse aspecto, muito pouco caminhamos (PRETI, 2003, p.19).

Após discorrer sobre as diferentes teorias em construção no campo da EaD, conforme também apontamos no capítulo anterior, Preti (2003) coloca que as mesmas têm se prestado a boas discussões sobre as dimensões psicopedagógicas e cognitivas do processo de ensino-aprendizagem, mas apesar disso concorda com uma afirmação de Keegan (1983) ao dizer que as bases teóricas da educação a distância são frágeis. Bernal (2008), ao discorrer sobre os fundamentos epistemológicos da EaD, diz que isso “requer um esforço cuidadoso na aproximação do pensamento dos autores que mais tem atuado nesse tipo de educação e na formação do tutor” (BERNAL, 2008, p.73). A autora cita os seguintes estudiosos como aqueles que a partir da segunda metade do século XX se debruçaram em reflexões sobre as bases teóricas para a EaD: Rogger (1986), Delling (1987), Keegan (1980), Moore (1972), Wedemeyer (1981), Rumble (1986), McKenzie (1979), Holmberg (1985). Assim conclui a autora no que diz respeito a esta discussão:

As principais teorias de que a continuação se desenvolve (filosofia da educação, psicologia da aprendizagem, teoria da comunicação e novas tecnologias da informação, a aprendizagem colaborativa e o acesso global

ao conhecimento) são as que têm maior tradição e aceitação nessa educação (BERNAL, 2008, p.74).

As teorias que a autora menciona nesta citação são bem semelhantes às aquelas melhor delineadas nos eixos de análise referentes ao referencial teórico-metodológico presente nas teses e dissertações em análise nesta pesquisa. Ainda que com pouca representatividade, as teorias relacionadas ao campo da Filosofia, Psicologia e Comunicação estão presentes nestes eixos. Também neste contexto, Maggio (2001) lembra da importância do desenvolvimento teórico para a redefinição da EaD. Para a autora, a modalidade precisa ser redefinida “[...] a partir da contribuição dos desenvolvimentos teóricos das ciências sociais em geral e da didática em particular” (MAGGIO, 2001, p.93). Numa perspectiva mais otimista a autora coloca que

Entre outros, os desenvolvimentos nos campos da linguística, da psicologia cognitiva e da antropologia social configuram novos modos de entender o trabalho dos professores e alunos, criando bases sólidas para o estudo do ensino e o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras (MAGGIO, 2001, p. 93).

Também com pouca representatividade, alguns campos teóricos citados pela autora estão presentes nos eixos de análise melhor delineados sobre o referencial teórico-metodológico dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa. Destacamos o eixo da “Linguagem/Comunicação” que foi inclusive o mais citado dentre aqueles melhor delineados e mais consistentes nestes trabalhos. O eixo “Trabalho” também se destaca na frequência de aparição, no entanto as perspectivas teóricas dentro deste eixo parecem mais difusas e divergentes, sobretudo se comparado aos demais eixos. Ainda que de forma pouco representativa, alguns dos principais campos teóricos que têm fundamentado a educação a distância parecem refletidos nas teses e dissertações analisadas nesta pesquisa. Ciente estamos de que esta baixa representatividade possa estar relacionada à inconsistência presente nos resumos destes trabalhos.

A tabela 24 mostra de forma mais clara a forma inconstante como apareceram as informações relativas à busca pelos campos teórico-metodológicos em destaque nos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa.

**Tabela 24** - Informações levantadas na busca pelos campos teórico-metodológicos x Frequência de aparição

Informações levantadas	Frequência de aparição	
	Nº absolutos	% aproximada
Instrumentos	227	85%
Metodologia (tipo/natureza)	188	70%
Referencial teórico-metodológico	152	58%
Autores de referência	116	45%
Procedimentos	85	32%

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme observamos no primeiro capítulo desta dissertação, nossa atenção especial à consistência na apresentação das informações veiculadas nos resumos se deve ao fato de serem eles instrumentos de trabalho de pesquisadores. No caso desta pesquisa, os principais instrumentos. Nesse sentido, mais do que observações relativas à estrutura e forma, se fizeram especialmente importantes as observações quanto ao conteúdo dos resumos. Também conforme observado no primeiro capítulo, variadas são as regras quanto à apresentação do conteúdo dos resumos, mas nem por isso algumas questões básicas podem deixar de ser observadas. De acordo com a NBR 6028 da ABNT (2003), por exemplo, o resumo “[...] deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento”. Ainda em relação ao conteúdo, Severino (2002) afirma que

Atendo-se à ideia central do trabalho, o resumo deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou no texto (SEVERINO, 2002, p.173).

Assim, consideramos que algumas informações importantes para um adequado resumo acadêmico e especialmente relevantes para os objetivos desta pesquisa deixaram a desejar no conjunto dos trabalhos selecionados. Dentre estas, destacam-se as relativas aos procedimentos metodológicos e aos autores de referência presentes nestes estudos. Estas duas informações estão ausentes em mais da metade dos resumos dos trabalhos selecionados, conforme leitura da tabela

24. No entanto, outras informações igualmente relevantes se fizeram presentes em quantidade representativa no conjunto dos trabalhos. Dentre estas destacamos as referentes à metodologia (tipo/natureza), informada em aproximadamente 70% dos resumos destes trabalhos e ao referencial teórico-metodológico, informado em quase 60% dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa. Essa maior representatividade, sobretudo desta última informação, nos permitiu construir a tabela 23, distribuindo os trabalhos em eixos de análise a partir das orientações teórico-metodológicas que informaram em seus resumos. Assim, pudemos perceber que os campos teóricos que têm sido destacados na literatura da EaD das últimas décadas estão presentes nas teses e dissertações em análise, ainda que de forma pouco representativa. Conforme destacado, observamos ainda que a maioria destes trabalhos revela um quadro de análise dos mais variados conceitos da EaD sem informar necessariamente uma perspectiva teórica, demonstrando uma perspectiva fragmentada e carente de fundamentação teórica. Ainda assim temos ciência dos limites deste tipo de observação, pois ela está condicionada à qualidade da escrita dos resumos das teses e dissertações em análise. Neste ponto chamamos atenção para a necessidade de um maior zelo e responsabilidade, afinal os resumos são instrumentos fundamentais no trabalho de pesquisa.

### ***3.3 O que dizem as teses e dissertações brasileiras em uma década de produção acadêmica (2005 a 2015)?***

As teses e dissertações brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre tutoria no ensino superior a distância, apresentam perspectivas de investigação com destaque para o trabalho e a formação do tutor, bem como para o processo de mediação pedagógica, comunicação e interação na EaD. A confusão entre os termos para designar o tutor e o que ele faz ainda é grande. Assim, muitos termos foram utilizados para se referir ao tutor – tutor virtual, tutor presencial, tutor de polo, tutor local, professor-tutor, docente virtual, docente-tutor, professor online, docente online, professor de EaD – e também para aquilo que ele faz na EaD – trabalho, prática(s), atividade(s), função(ões), ação(ões), atuação(ões), papel(éis).

No levantamento a partir dos títulos e das palavras-chave dos resumos das teses e dissertações em análise nesta pesquisa, conforme destacamos no primeiro capítulo,

a **palavra tutoria** foi a **mais recorrente**. Em **seguida**, na frequência de aparição, estão as palavras **tutor** e **tutores**. Apenas **ao final estão** os **termos docente, docência, trabalho docente e professor**. A tabela 25 apresenta essas informações.

**Tabela 25** - Palavras-chave da pesquisa encontradas nas teses e dissertações x frequência de aparição

Palavras-chave	Frequência de aparição
Tutoria	83
Tutor	77
Tutores	54
Expressões com os termos docente e/ou docência	55
Expressões com o termo professor	41
Expressões com o termo trabalho docente	6

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

No que se refere ao(s) termo(s) mais utilizado(s) para designar aquilo que o tutor faz na EaD, lembramos as observações feitas na análise da categoria temática em destaque nas teses e dissertações que são objeto deste estudo. São observações feitas no tópico que se destinou a analisar a categoria “Trabalho do tutor”, que perpassa cerca de quarenta por cento (40%) do total dos trabalhos em análise nesta pesquisa, em números absolutos: cento e treze (113) trabalhos. Os **termos “prática” e “trabalho”** foram os **mais utilizados para designar o que o tutor faz na EaD**. Eles estão presentes em quarenta (40) e trinta e quatro (34) trabalhos, respectivamente. Em **seguida** está o **termo “função”**, perpassando vinte e três (23) trabalhos. **Na sequência** vêm os termos **“papel” e “atuação”**, perpassando dezessete (17) e dezesseis (16) trabalhos, respectivamente. E **por fim**, estão os termos **“atividade”**, presente em onze (11) trabalhos e **“ação”**, presente em nove (9) trabalhos.

Algumas dimensões através das quais o trabalho do tutor se revela demonstraram ser perspectivas de investigação bastante exploradas neste campo. Destacam-se

aquelas que envolvem questões relativas às suas relações com a docência, à sua identidade e às condições de exercício do seu trabalho. Nesse sentido, essas dimensões evidenciam o papel docente do tutor e a necessidade de uma sólida formação voltada para as especificidades da modalidade EaD. Evidenciam ainda que permanecem as contradições, conflitos, imprecisões e incertezas no campo da discussão sobre a identidade e o papel do tutor, bem como as denúncias sobre a precarização relativa às condições de exercício do seu trabalho.

Diferentemente de antigos modelos de EaD, tais quais exemplificam Bernal (2008) e Maggio (2001), por exemplo, o tutor hoje é visto como docente nesta modalidade. Nas teses e dissertações em análise, o debate tutoria x docência no ensino superior a distância – tal qual exemplificado no capítulo dois desta dissertação – bem como a forma pela qual o trabalho do tutor se revela na dimensão das suas relações com a docência – tal qual exemplificado no item que analisa a categoria temática “Trabalho do Tutor” neste capítulo – parecem não deixar dúvidas quanto à esta afirmação. No entanto, dois pontos de vista parecem ser evidenciados nesse sentido. Num deles destaca-se o reconhecimento da fragmentação do trabalho docente na modalidade EaD, sendo o tutor **um dos docentes** desta modalidade. Em outro o tutor é **simplesmente reconhecido como docente** na modalidade, parecendo não haver concordância quanto às diferenciações na categoria. Aliás, esse parece ser o grande conflito apontado na direção deste ponto de vista que o reconhece como **um dos docentes** na EaD. Neste, o tutor não parece ter a mesma valorização daquele que é nomeado como professor ou docente na modalidade, pois não participa da concepção/elaboração dos cursos e costuma receber os menores salários a título de bolsa de estudos, conforme destacamos anteriormente no que se refere ao importante modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Lapa e Pretto (2010) também exemplificam essa situação ao mencionar as dificuldades vivenciadas no desafio da docência coletiva:

É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos. Ou quando o professor planeja tudo sozinho e espera que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando esses sequer conseguem compreender os objetivos pedagógicos que a orientaram, tornando-se, assim, um professor de script de autoria alheia, conforme expressa Lucila Pesce (2007). (LAPA e PRETTO, 2010, p.85).

Talvez por isso autores como Maggio (2001), por exemplo, afirmam que a diferença entre o professor numa situação presencial de ensino e o tutor na modalidade EaD seja mais institucional do que pedagógica. Nesse sentido a autora aponta que os compromissos e os riscos à tarefa do tutor aumentam e que, sendo suas intervenções demarcadas em um quadro institucional diferente, exigem uma formação abrangente que contemple esse aspecto.

A ressignificação da docência como docência coletiva exige, conforme destacado nas teses e dissertações analisadas, a ressignificação dos saberes relacionados à docência. Nesse sentido os apontamentos são os de que a EaD exige uma mobilização de saberes tanto de nível técnico, relacionado ao domínio das tecnologias, quanto científico-pedagógicos, relacionados a saberes didáticos e específicos da formação.

A formação do tutor, conforme apontamos, é outro grande destaque das teses e dissertações em análise nesta pesquisa. Nesse sentido, os trabalhos afirmam que a formação é muito importante para a atuação do tutor, ressaltando o papel da formação continuada e voltada para as especificidades da modalidade EaD, sobretudo no que diz respeito ao uso das tecnologias. Ressaltam ainda a inexistência e/ou ineficiência de ações que buscam formar o tutor nesse contexto, denunciando a existência de ações isoladas, sem sistematização e/ou amparo legal. Na categoria temática “Formação do tutor”, que está entre as três em destaque nas teses e dissertações analisadas, a dimensão das “Contribuições da formação” é a que possui as menores frequências de aparição em suas subdimensões. São maiores aquelas que fazem parte das dimensões que indicam as “Possibilidades, limites e desafios do processo formativo”, em primeiro lugar, seguida daquelas que denunciam a “Insuficiência da formação”. As demais categorias temáticas analisadas também tocam no tema da formação, mas afirmando a sua necessidade e importância e também denunciando a sua insuficiência. Isso indica que é urgente e necessário um olhar mais atento para a questão da formação dos tutores na EaD.

Segundo Zuin (2006) a palavra autonomia, no contexto da EaD, “[...] vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece palavra de ordem nas propostas de educação a distância [...]”. Para o autor, o objetivo principal seria o de “[...] facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma” (ZUIN, 2006, p.946). Ainda

de acordo com autor, os professores, neste contexto, devem ser formados e, “[...] principalmente, se formar num ambiente educacional que valorize o exercício da criatividade e da reflexão como fundamentos da condição de ser autônomo” (*ibid*, p.946). A análise das teses e dissertações que são objeto deste estudo confirmam estas observações do autor. A leitura destes trabalhos indica que o tutor é um personagem central na EaD, o grande responsável pelo processo de mediação pedagógica no qual os ambientes virtuais de ensino e todas as demais ferramentas tecnológicas têm um papel fundamental. Estes devem contribuir para a organização de um espaço no qual seja possível se pensar e construir conhecimento interativa e reflexivamente, com autonomia, senso crítico e de forma colaborativa. Nesse contexto ganha destaque enquanto perspectiva teórica o campo de estudos da Linguagem e da Comunicação, ao favorecerem a construção do conhecimento de forma dialógica e problematizadora. Essa foi, dentre as perspectivas teóricas melhor delineadas, a que mais se destacou nas teses e dissertações em análise. Isso não significa porém que pudemos perceber necessariamente uma perspectiva teórica em evidência dentre as teses e dissertações brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre tutoria no ensino superior a distância. O que percebemos foi uma pulverização de autores e de diferentes conceitos relacionados à EaD entre estes trabalhos, sem necessariamente evidenciar com consistência uma ou mais perspectivas teóricas. Aquelas que foram evidenciadas – sobretudo as pertencentes aos eixos “Linguagem/Comunicação”, “Filosofia” e “Psicologia” – parecem refletir o que a literatura da EaD tem destacado como as mais aceitas tradicionalmente no campo. No entanto, elas encontram-se com baixa representatividade dentre os trabalhos selecionados em detrimento da pulverização de conceitos e autores relacionados à modalidade.

As teses e dissertações brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre tutoria no ensino superior a distância aqui analisadas também apresentaram algumas questões que consideramos contraditórias. A seguir listamos aquelas que demonstramos ao longo desta dissertação:

- Há trabalho(s) afirmando que o tutor é ou deveria ser considerado um docente, e também aquele(s) indicando a falta de uma definição clara para o tutor, encontrando-se ele em um contexto de ambiguidades, contradições e incertezas quanto à sua identidade e o seu papel.



- Há trabalho(s) afirmando que o próprio tutor não se reconhece como docente, e outro(s) apontando que ele exerce ou deve/pode exercer uma diversidade de papéis.
- Há trabalho(s) afirmando a importância da formação do tutor, citando inclusive que esta formação tem sido insuficiente, bem como outro(s) citando que os tutores do estudo em questão não sentiram a necessidade de formação para além da que já possuíam, ou seja, sentiam-se bem capacitados.
- Há trabalho(s) afirmando que a formação contribuiu para a atuação do tutor e há aquele(s) afirmando que esta foi insuficiente.
- Há trabalho(s) afirmando que a instituição garantiu ter políticas definidas para contratar e formar o tutor e há aquele(s) apontando justamente a ausência de políticas de formação para este profissional.
- Há trabalho afirmando que, no cenário da formação, há cursos com propósitos distintos: um procurou formar um professor, demonstrando-se mais aprofundado em teorias do campo da EaD; e o outro, um tutor, demonstrando-se mais breve.
- Há trabalhos que partem do princípio e até mesmo concluem que a docência exercida na EaD é diferente, tem especificidades em relação à docência presencial, enquanto outros concluem que as funções do professor virtual e presencial são semelhantes.
- Há trabalhos que apresentam as vantagens da EaD em relação ao ensino presencial, enquanto outros apresentam as desvantagens dessa mesma relação.

Também de acordo com o que afirmamos ao longo deste estudo, pensamos que a existência de modelos distintos de EaD permeando as experiências relatadas nos trabalhos analisados podem explicar as contradições observadas. Nesse sentido, não podemos ignorar o contexto histórico de produção destes modelos. De acordo com Zuin (2006), este é o contexto no qual se insere a criação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo governo brasileiro, a partir do qual, conforme já destacamos, inúmeras experiências em EaD foram e vêm sendo possibilitadas:

[...] nos atuais tempos de capitalismo transnacional, nos quais a chamada especialização flexível (Sennett, 2004, p.53) exige mudanças no processo educacional/formativo, de tal modo que capacitem o trabalhador a adquirir habilidades necessárias para acompanhar a velocidade das informações tecnológicas, recrudesce, concomitantemente, a preocupação dos governos que representam países de um baixo índice de estudantes universitários formados, tal como no caso do Brasil (ZUIN, 2006, p. 937).

A crítica de Zuin (2006) é a de que as mediações tecnológicas no atual contexto encontram-se fetichizadas. Isso significa que a comunicação virtual (secundária) tem se tornado hegemônica em relação à presencial (primária). Para o autor, devemos sempre recordar que o caminho deve ser o oposto: a comunicação primária precisa ser hegemônica em relação à secundária. Assim, podemos evitar o processo de fetichização e deixar de referendar o que o autor chama de nossa “servidão voluntária”, que seria o processo no qual “[...] nos identificamos como recursos ao invés de lutarmos, na medida do possível, para nos tornar sujeitos, ou seja, interventores de nossas ações” (ZUIN, 2006, p. 949). Para o autor, a hegemonia dessa visão fetichizada no campo da educação é claramente exemplificada no que chama de pulverização da autoridade pedagógica. Nesta, o professor é apenas mais uma imagem dentre outras que “[...] disputam entre si uma maior sobrevida antes de serem estilhaçadas por outras mais espetaculares” (ZUIN, 2006, p.951). Segundo o autor, a literatura da EaD tem demonstrado a existência desse fetiche tecnológico “[...] quando prima pela associação da imagem do professor como um mensageiro, um recurso, ou mesmo um prestador de serviços pedagógicos” (*ibid*, p. 951). No entanto, é possível que os aparatos tecnológicos auxiliem os professores na crítica e tensionamento do autoritarismo da própria imagem, tornando-se mais presentes e fazendo assim com que a autoridade pedagógica seja superada e não eliminada, discutindo o conhecimento produzido e transformando-o coletivamente (ZUIN, 2006). O autor recorda ainda que os programas de EaD que obtiveram sucesso procuraram aproximar os sujeitos por meio das mediações técnicas e que é possível, portanto, pensar uma EaD que supere o malfadado tecnicismo pedagógico. Nesse sentido, podemos conceber uma EaD que “[...] contribua para uma maior aproximação, justamente porque não se furta da necessidade de comunicar as privações e alegrias humanas que a engendraram” (*ibid*, p. 952). Claro está que tudo isso depende do modelo de EaD adotado, que responde por sua vez a uma gama de

interesses distintos, movidos nas contradições características da trama das relações sociais da sociedade capitalista que os engendram.

A análise das teses e dissertações brasileiras do período de 2005 a 2015 que versam sobre tutoria no ensino superior a distância, nos fez perceber, para além da já citada fragilidade teórica, algumas perspectivas de investigação lacunares ou pouco exploradas. Conforme apresentamos no capítulo dois desta dissertação, o potencial da EaD para a educação de adultos é tema primordial e necessário no campo. Belloni (2009), por exemplo, chega a afirmar que

O desenvolvimento de pesquisas sobre metodologias de ensino mais ativas para a educação de adultos, centradas no estudante e tendo como princípio sua maior autonomia, passa a ser condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer experiência de EaD que pretenda superar os modelos instrucionais e behavioristas. A produção de conhecimento nessa área pode vir a ser extremamente proveitosa também para o aperfeiçoamento didático do ensino convencional. Parece surgir uma nova área temática no campo da psicologia e da educação: a andragogia (SAYERS, 1993) (BELLONI, 2009, p.31).

Nas teses e dissertações analisadas não percebemos uma preocupação central com essa discussão. Ela não aparece diretamente, como foco dos trabalhos selecionados. Ao selecionarmos trabalhos com foco no estudo da tutoria, esse poderia ter sido um tema em destaque, haja vista sua influência sobre o trabalho do tutor. De forma indireta, consideramos que o tema pode ter sido levantado em alguns estudos. Um exemplo seria o caso de um trabalho na categoria temática “Formação do tutor”, na dimensão “2. Possibilidades, limites e desafios do processo formativo”, subdimensão “2.3 Como deve ser concebida uma boa formação”. Tal trabalho afirma que os cursos de formação devem **considerar os processos de desenvolvimento humano**, estimulando a criação de espaços que proporcionem uma formação crítico, reflexiva e investigativa em EaD.

Outra questão que não nos pareceu devidamente explorada no conjunto dos trabalhos selecionados diz respeito à convergência dos modelos presencial e a distância, que está dentre as questões na ordem do dia no campo de estudos da EaD, conforme discutimos no capítulo anterior. Mugnol (2009), por exemplo, critica a forma como os cursos a distância têm se desenvolvido em nosso país, em paralelo com a educação presencial. No entanto, o autor lembra que

[...] existe uma perspectiva da convergência das duas modalidades, contando com um fator que as duas têm em comum, ou seja, a necessidade de utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação para o desenvolvimento das atividades educativas. Assim sendo, torna-se cada vez maior o desafio de criar instrumentos de gestão do sistema de ensino que propiciem a melhoria da qualidade do ensino ofertado, bem como, a estruturação harmoniosa da EaD na realidade educacional brasileira (MUGNOL, 2009, p. 342).

Também conforme salientamos no capítulo anterior, nenhum dos trabalhos selecionados para análise nesta pesquisa menciona claramente em seus resumos que a investigação proposta versa sobre a convergência dos modelos. No entanto, lembramos que **das duzentos e sessenta e três (263) teses e dissertações analisadas, quarenta e duas (42) mencionam em seus resumos algum tipo de observação e/ou comparação da educação a distância em relação ao ensino presencial.** Sendo que **as implicações da prática pedagógica na EaD para o ensino presencial e vice-versa aparece como a relação mais recorrente** dentre estes trabalhos. Nesse sentido inferimos que, sobretudo estes últimos, devido à natureza das questões envolvidas em tal discussão, podem apontar para o debate da convergência no decorrer do trabalho completo.

As relações entre a EaD e a Educação Especial e Inclusiva também parece tema carente de investigações no conjunto das teses e dissertações selecionadas. Apenas três (3) trabalhos estão na categoria temática “EaD na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva”. Partindo do princípio tal qual orienta o paradigma da Educação Especial e Inclusiva amparado pelas legislações pertinentes<sup>13</sup>, o campo da educação deve responder pela formação de professores e demais condições necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>14</sup>.

Ferrari e Sekkal (2007) afirmam que a discussão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva aponta-nos diversos desafios, que vão da educação básica ao ensino superior. Para as autoras

---

<sup>13</sup> Lei nº 13.416/2015, Resolução CNE/CP 2/2015, dentre outras.

<sup>14</sup> Compreendemos que o termo necessidades educacionais especiais designa, conforme destaca Prieto (2005), “[...] crianças, jovens e adultos que suscitam de modificações no contexto escolar para terem condições que assegurem seu desenvolvimento e aprendizagem. E aí estão os alunos em liberdade assistida, os alunos com autismo, esquizofrenia, com deficiência e outros” (PRIETO, 2005, p.102).

Qualquer que seja o nível de ensino, é fundamental a importância da educação para as diferenças. Aqui o foco recai para as Licenciaturas e toda a educação básica, além das necessidades específicas de formação docente no ensino superior (FERRARI e SEKKAL, 2007, p. 646).

Conforme apontamos ao longo desta dissertação, o investimento do Ministério da Educação (MEC) na formação de professores vem se dando sobretudo através de políticas públicas nacionais de formação via EaD, tendo na implementação da UAB o seu maior exemplo. Assim, esperávamos encontrar um número maior de investigações que explorassem as relações entre a Educação Especial e Inclusiva e a EaD no que diz respeito ao trabalho do tutor.

E por fim, partindo do princípio da histórica presença majoritária das mulheres na área da educação, chamou-nos atenção o fato de apenas um trabalho dentre os duzentos e sessenta e três (263) em análise mencionar claramente em sua discussão um recorte de gênero. Este trabalho encontra-se na dimensão “6. Condições que influenciam a prática”, dentro da análise da categoria temática “Trabalho do tutor”, na subdimensão “6.2 Atores envolvidos no processo (tutores, professores, alunos)”. O trabalho indica que o exercício da tutoria tem impacto na vida pessoal/familiar, sobretudo das mulheres. O levantamento da informação “sexo” dentre os autores das teses e dissertações analisadas confirma a majoritária presença feminina. Dos **duzentos e cinquenta e oito (258) autores**<sup>15</sup>, **cento e noventa e cinco (195)** são do sexo **feminino** e apenas **sessenta e três (63)** são do sexo **masculino**. Mas reiteramos que não foram selecionados trabalhos apenas de Programas de Pós-graduação em Educação para o estudo aqui apresentado. No entanto, **dos duzentos e sessenta e três (263) trabalhos selecionados**, cento e oitenta e três (183), ou seja, **quase setenta por cento (70%)** pertencem à **Programas de Pós-graduação em Educação ou Ensino**.

Ciente estamos de que todas as nossas observações, sobretudo aquelas relacionadas às fragilidades e lacunas consideradas presentes, estão sujeitas aos limites trazidos pela metodologia adotada neste estudo. Elas estão sujeitas, sobretudo, à qualidade da escrita dos resumos das teses e dissertações analisadas. E, conforme apontamos, estes apresentaram problemas tanto de estrutura e forma

---

<sup>15</sup> São duzentos e cinquenta e oito (258) autores para duzentos e sessenta e três (263) trabalhos, pois alguns autores possuem dois trabalhos dentre os selecionados: um de mestrado e outro de doutorado.

quanto de conteúdo. Não foi nada que tenha nos impedido de trazer as análises aqui apresentadas, sobretudo porque embasadas estão em um quadro teórico pertinente às discussões aqui levantadas. No entanto é necessário sublinhar, como preconiza o rigor científico, que estes são os limites existentes em nosso estudo. Limites que podem também ser considerados dentre os resultados, na medida em que aponta para a necessidade de maior rigor na apresentação dos resumos de teses e dissertações, instrumentos fundamentais de trabalho do pesquisador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os percalços encontrados no decorrer da pesquisa, consideramos que não foi possível atingir plenamente os objetivos propostos, sobretudo no que diz respeito à identificação dos campos teórico-metodológicos. Tal fato no entanto nos proporcionou resultados de pesquisa que não estavam entre os nossos objetivos iniciais, quais sejam:

1. Inconsistências entre bancos de dados. Foram muitos percalços, desde problemas operacionais/técnicos com suas inconstantes atualizações no decorrer da nossa pesquisa até os problemas com a divergência de informações entre os diferentes bancos – CAPES e BDTD/IBICT. Sendo que o banco da CAPES demonstrou as maiores inconsistências entre as informações disponíveis em sua página virtual e aquelas disponíveis na versão completa do trabalho, quando disponível.
2. Problemas de estrutura, forma e conteúdo na redação dos resumos das dissertações e teses selecionadas. Está claro que existem variações quanto às regras para apresentação dos resumos em trabalhos científicos. Da mesma forma, parece evidente que algumas informações, bem como sua estrutura e forma de apresentação devem ser consideradas essenciais para que não sejam comprometidos a qualidade e o rigor científicos.

Haja vista a importância dos resumos de dissertações e teses como instrumentos fundamentais para o trabalho do pesquisador, esperamos que nossas considerações contribuam ao chamar atenção e fomentar o debate neste campo.

Considerando o conjunto das dissertações e teses selecionadas nos dois portais – CAPES e IBICT – verificamos que a área da educação responde pela maioria dos trabalhos selecionados. Quase setenta por cento (70%) dos trabalhos, mais precisamente cento e oitenta e três (183), pertencem a Programas de Pós-Graduação em Educação e/ou Ensino. No entanto, foram contabilizados sessenta e um (61) Programas de Pós-graduação no total e apenas dezessete (17) pertencentes à Educação e/ou Ensino. Isso significa que temos oitenta (80) trabalhos distribuídos em outros quarenta e quatro (44) diferentes programas. No geral, pudemos perceber que estes programas estão distribuídos nas mais diferentes áreas, desde o campo de estudos da Comunicação, Linguagens,

Administração, Ciências da Informação, Saúde, Computação, Engenharias, Direito e até Música. Não coube no espaço desta dissertação e por isso lançamos como questão interessante para futuras pesquisas o levantamento das perspectivas de investigação tal qual trouxemos neste estudo, mas por áreas do conhecimento.

O número de produções acadêmicas que integram o período de recorte de nosso estudo (2005 a 2015) é majoritariamente de mestrados acadêmicos (194 trabalhos) em detrimento dos mestrados profissionais (11 trabalhos) e doutorados (58 trabalhos). Além disso, quase setenta por cento (70%) destes trabalhos, precisamente cento e oitenta e dois (182), concentram-se nos últimos cinco anos do recorte proposto (2011 a 2015). Uma possível explicação para o fato talvez seja o espaço-tempo necessário para que as experiências no ensino superior em EaD se consolidassem, tendo em vista o novo ordenamento legal conferido para a modalidade no país a partir do Decreto nº 5.622 publicado no ano de dois mil e cinco (2005).

A análise das teses e dissertações selecionadas para este estudo nos possibilita a compreensão do quão complexo é o campo de discussão sobre a tutoria e o trabalho docente na EaD, permeado por posições divergentes e muitos aspectos contraditórios. O maior conflito nesse sentido parece ser aquele que envolve as relações entre tutoria e docência. A começar pela confusão ainda existente entre os termos utilizados para designar o tutor e o que ele faz na EaD. Verificamos muitos termos tanto para se referir ao tutor – tutor virtual, tutor presencial, tutor de polo, tutor local, professor-tutor, docente virtual, docente-tutor, professor online, docente online, professor de EaD – quanto para se referir àquilo que ele faz na EaD – trabalho, prática(s), atividade(s), função(ões), ação(ões), atuação(ões), papel(éis).

Pudemos verificar também, tanto no que se refere aos teóricos que embasam nossa pesquisa quanto pela análise das teses e dissertações, o reconhecimento do tutor como docente. O destaque, também entendido como o grande desafio, é para a ressignificação da docência como trabalho coletivo, para o qual é necessário a mobilização de saberes docentes científico-pedagógicos específicos da formação e também técnicos, relacionados ao domínio das tecnologias. E o grande conflito está relacionado à sua valorização, ou melhor, à falta dela. Isso porque ainda é visto em muitas situações como um docente de menor valor, afastado da concepção/elaboração dos cursos, pouco valorizado até mesmo pelos seus pares –



ao tratá-lo apenas como executor de propostas – e recebendo ainda as menores remunerações. Nesse sentido, os teóricos que embasam nosso estudo e a análise das teses e dissertações também apontam para a ausência de políticas públicas eficazes para a valorização e a melhoria das condições de exercício do trabalho daqueles que exercem a docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. Além da baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a quantidade de alunos por docente e, sobretudo, a precariedade da formação para o exercício da docência na EaD têm sido os destaques nas críticas às condições de exercício deste trabalho.

As perspectivas de investigação em destaque nas teses e dissertações analisadas confirmam aquilo que a literatura vem demonstrando há anos no campo da EaD: a centralidade do papel do tutor nas propostas de ensino na modalidade, aquele que é o grande responsável pelo processo de mediação pedagógica. Neste processo, com o propósito da formação de um estudante autônomo, com senso crítico e reflexivo, o conhecimento deve ser construído de forma interativa e colaborativa, com o suporte dos ambientes virtuais de aprendizagem e demais ferramentas tecnológicas. Para isso, a formação nas especificidades da modalidade EaD torna-se imprescindível, o que tem ocorrido majoritariamente de forma ineficiente e/ou inadequada segundo os trabalhos analisados.

De modo geral, consideramos que poucos trabalhos demonstraram perspectivas de investigação mais aprofundadas, com apresentação de um referencial teórico-metodológico melhor delineado. Nesse sentido, as teses e dissertações selecionadas parecem apresentar uma discussão frágil do ponto de vista teórico. O que percebemos foi uma pulverização de autores e de diferentes conceitos relacionados à EaD em análise dentre estes trabalhos, em detrimento da evidência consistente de uma ou mais perspectivas teóricas. Da mesma forma, pareceu-nos pouco exploradas ou mesmo lacunares a análise de temáticas importantes que parecem estar na ordem do dia no campo de estudos da EaD, além de significativas para se pensar a tutoria na modalidade. Apontamos nesse sentido as discussões sobre a convergência dos modelos presencial e a distância, sobre a educação de adultos (andragogia) e sobre a EaD na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva.

Esperamos que este estudo possa estimular o debate sobre as questões aqui levantadas a respeito da tutoria e da docência no ensino superior a distância no

Brasil, bem como sobre a necessidade de melhoria das condições de trabalho com bancos de teses e dissertações. O que pode fomentar a expansão deste tipo de pesquisa, fundamental para o desvelamento de aspectos importantes nas diversas áreas do conhecimento e para o prosseguimento com qualidade e rigor científico dos projetos de pesquisa. Enfim, esperamos que a partir deste estudo investigações mais aprofundadas possam ser feitas, oferecendo elementos para a construção de novas compreensões e conhecimentos no campo da EaD brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6028/2003**: resumos. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENTES, R. F. **A avaliação do tutor**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BERNAL, E.G. **Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos**. Eccos – Revista Científica. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, jan./jun., 2008.

BRASIL, **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://http://pres.republica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005 14](http://http://pres.republica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005%2014)>. Acesso em: 25 de out. de 2014

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) > . Acesso em 04/04/2017.

BRASIL. **Decreto 5.622**, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm) Acesso em: 02 de novembro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 23 de setembro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm) Acesso em: 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 de setembro de 2015.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 8**, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: [http://www.ufrgs.br/tri/sEaD/sEaD-2/legislacao-EaD/documentos/res08\\_30042010.pdf](http://www.ufrgs.br/tri/sEaD/sEaD-2/legislacao-EaD/documentos/res08_30042010.pdf). Acesso em: 10/01/2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015\\_pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015_pdf&Itemid=30192) Acesso em 23/05/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/Seed, 2007.

BRZEZINSKI, I. A formação de professores e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9ª ed. SP: Cortez, 2005. p. 129-146.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores e EaD: campo de disputa entre o professor e o tutor na arena do trabalho docente? In: FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L.; NEVES, I. S. V.; PASCHOALINO, J. B. Q. (Orgs.). **Educação a distância: tão longe, tão perto**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, vol. 1.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior**: um novo desafio. Psicologia ciência e profissão, v. 27, n.4, p.636-647, 2007.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. Acumulação flexível e sociedade do conhecimento: entre o perene e o efêmero. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2006. p. 57 – 67.

FREIRE ANDRADE *et al.* **Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de Educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 9, pp. 1-17, maio-agosto. 2003. Disponível em: file:///Users/carol/Downloads/diálogo-637%20(1).pdf Acesso em 23/01/2017.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991, 3 ed.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria na Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HARVEY, D. A experiência do tempo e do espaço. In: HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 17a Ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 185 – 290.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. In Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, 126d126. 2010. P. 79-97.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: In: FERRETI, Celso João (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 169 – 187.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p.93-110.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MILL D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância**. In Mill, D.; Ribeiro, L.R.C.; Oliveira, M.R.G.,. Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MILL, Daniel. **Tutoria**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MOURÃO, M. P.; ARRUDA, D. E. P.; ROMERO, M. H. C. As estratégias nortEaDoras da tutoria no curso de Pedagogia a distância. In: ARRUDA, E. P. (Org.) **Educação a distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MUGNOL, Marcio. **A educação a distância no Brasil**: conceitos e fundamentos. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010, 3 ed.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 67-107.

PINTO, M.J.B. Trabalho docente virtual na educação a distância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PRETTI, O. **O estado da arte sobre “tutoria”**: Modelos e teorias em construção. In: Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso”, Oreste Preti e Gleyva M. S, de Oliveira, Programa CAERENAD – Télé-université du Québec, Canadá, agosto 2003. Disponível em

<[http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria\\_estado\\_arte.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria_estado_arte.pdf)>. Acesso em 15/02/2017.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações**. In: MACHADO, Adriana. Marcondes et al. Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39- 53.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0409.pdf>>. Acesso em 15/02/2017.

TRACTENBERG, L.; PEREIRA, M.; SANTOS, E. **Competências para a docência online: implicações para a formação inicial e continuada dos professores-tutores do FGV Online**. XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância, Salvador, BA, 2005.

VILLARDI, R.M. **Uma proposta sócio-interacionista para a formação de tutores em EAD**. VIII Congresso de Educación a Distancia, Córdoba, 2004. Disponível em: URL: <http://www.iua.edu.ar/crEaD2004/trabajos/contenido/ponencias/9-9b/a/primeiro.pdf>. Acesso em 09/02/2015.

ZUIN, A. A. S. **Educação a distância ou educação distante? o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. Educação e Sociedade. Campinas. vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/05/2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A –

**Tabela 6** - Trabalhos que apresentaram informações divergentes entre os dois bancos de dados (CAPES - BDTD/IBICT)

continua

NÚMERO DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	TÍTULO DO TRABALHO	GRAU DE DEFESA	ANO	NOME DO AUTOR	STATUS
1	CAPEB	A PROFISSIONALIDADE DO <b>TUTOR ONLINE</b> NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: tensões entre concepções e exercício docente	Doutorado	2015	EDNALDO FARIAS GOMES	<b>ERRADO</b>
	IBICT	A PROFISSIONALIDADE DO <b>TUTOR</b> NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: tensões entre concepções e exercício docente	Doutorado	2015	EDNALDO FARIAS GOMES	<b>CORRETO</b>
2	CAPEB	DOCÊNCIA <b>ON-LINE</b> : comunicação mediada por computadores em rede na prática docente	Doutorado	2009	ALZINO FURTADO DE MENDONÇA	<b>ERRADO</b>
	IBICT	DOCÊNCIA <b>ONLINE</b> : comunicação mediada por computadores em rede na prática docente	Doutorado	2009	ALZINO FURTADO DE MENDONÇA	<b>CORRETO</b>
3	CAPEB	<b>DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ON-LINE</b> : ser professor em cursos de Turismo a distância	Doutorado	2015	DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA	<b>ERRADO (Exceto o ANO, que é mesmo 2015)</b>
	IBICT	<b>DOCÊNCIA ON-LINE</b> : ser professor em cursos de Turismo a distância	Doutorado	2016	DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA	<b>CORRETO (Exceto o ANO, que o correto é 2015)</b>
4	CAPEB	PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS PARA A TUTORIA A DISTÂNCIA: <i>um estudo de caso no curso de Administração/EaD da UFSC</i>	Mestrado	2014	ANNELIESE MIGOSKY MAIA	<b>CORRETO</b>



**Tabela 6** - Trabalhos que apresentaram informações divergentes entre os dois bancos de dados (CAPES - BDTD/IBICT)

continuação

NÚMERO DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	TÍTULO DO TRABALHO	GRAU DE DEFESA	ANO	NOME DO AUTOR	STATUS
4	IBICT	PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS PARA A TUTORIA A DISTÂNCIA	Mestrado	2014	ANNELIESE MIGOSKY MAIA	ERRADO
5	CAPES	TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: <i>a questão da tutoria</i>	Doutorado	2010	MARTA CARDOSO DE LIMA DA COSTA RÊGO	ERRADO
	IBICT	TUTORIA E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA	Doutorado	2010	MARTA CARDOSO DE LIMA DA COSTA RÊGO	CORRETO
6	CAPES	A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO <b>DO TUTOR</b> NO ÂMBITO DO <b>CURSO DE PEDAGOGIA</b> LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Mestrado	2008	MARIANGELA KRAEMER LENZ ZIEDE	ERRADO
	IBICT	A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO <b>DOS TUTORES</b> NO ÂMBITO DO <b>CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA</b> : licenciatura na modalidade a distância <i>da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>	Mestrado	2008	MARIANGELA KRAEMER LENZ ZIEDE	CORRETO
7	CAPES	ANÁLISE <b>DE</b> VISÃO DO PROFESSOR-TUTOR SOBRE <b>ADEQUABILIDADE</b> DO MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA À LUZ DA SEQUENCIA FEDATHI: o caso de licenciatura em Matemática do IFCE	Mestrado	2014	MARÍLIA MAIA MOREIRA	ERRADO

**Tabela 6** - Trabalhos que apresentaram informações divergentes entre os dois bancos de dados (CAPES - BDTD/IBICT)

NÚMERO DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	TÍTULO DO TRABALHO	GRAU DE DEFESA	ANO	NOME DO AUTOR	conclusão
						STATUS
7	IBICT	ANÁLISE <b>DA</b> VISÃO DO PROFESSOR-TUTOR SOBRE <b>A ADEQUABILIDADE</b> DO MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA À LUZ DA SEQUÊNCIA FEDATHI: o caso de licenciatura em Matemática do IFCE	Mestrado	2014	MARÍLIA MAIA MOREIRA	<b>CORRETO</b>
8	CAPEL	AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTORES: O CASO EAD SEBRAE	Mestrado	2014	LUANA <b>COELHO MARTINS</b>	<b>ERRADO</b>
	IBICT	AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTORES: O CASO EAD SEBRAE	Mestrado	2014	LUANA <b>MARTINS CARULLA</b>	<b>CORRETO</b>
9	CAPEL	<b>O PAPEL</b> DO TUTOR ONLINE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	Mestrado	2008	GILMAR PEREIRA DUARTE	<b>ERRADO</b>
	IBICT	<b>AS FUNÇÕES</b> DO TUTOR ONLINE: <i>análise da interatividade tutor/aluno no projeto piloto do curso de Administração de Empresas da</i> Universidade Federal do Piauí	Mestrado	2008	GILMAR PEREIRA DUARTE	<b>CORRETO</b>
10	CAPEL	<b>MEDIAÇÃO ON LINE:</b> um estudo sobre <i>a atuação de tutores a distância</i> do curso de <i>licenciatura em Música</i> da UnB	Mestrado	2015	RAIDEN SANTOS COELHO	<b>ERRADO</b>
	IBICT	<b>MEDIAÇÃO ONLINE DE MÚSICA:</b> um estudo sobre <i>o papel do tutor</i> do curso de <i>licenciatura em Música a distância</i> da UnB	Mestrado	2015	RAIDEN SANTOS COELHO	<b>CORRETO</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

## APÊNDICE B –

**Tabela 7** - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT)

continua

QUANTIDADE DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	LOCAL DO ERRO	INFORMAÇÃO ERRADA	INFORMAÇÃO CORRIGIDA	TÍTULO DO TRABALHO, SE FOR O CASO
1	CAPEB	Título do trabalho	<b>DIAGNÓSTICO DO GRAU DE MATURIDADE EM GESTÃO DO CONHECIMENTO:</b> um estudo de caso na tutoria dos cursos de graduação <b>ofertados na modalidade a distância</b> do Departamento de Ciências da Administração da UFSC	<b>MATURIDADE EM GESTÃO DO CONHECIMENTO:</b> um estudo de caso na tutoria dos cursos de graduação <b>na modalidade a distância</b> do Departamento de Ciências da Administração da UFSC	-
2	IBICT	Nome do autor  Ano da defesa	Tatiane Costa <b>Icon</b> Leite  <b>2014</b>	Tatiane Costa Leite  <b>2015</b>	DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O POTENCIAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EAD
3	IBICT	Ano da defesa	<b>2016</b>	<b>2015</b>	DOCÊNCIA ONLINE: ser professor em cursos de Turismo a distância
4	CAPEB	Nome do autor  Ano da defesa	Maria da Conceição Alves Ferreira <b>do Sacramento</b>  <b>2006</b>	Maria da Conceição Alves Ferreira  <b>2007</b>	DOCÊNCIA ONLINE: rupturas e possibilidades para a prática educativa

**Tabela 7** - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT)

continuação

QUANTIDADE DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	LOCAL DO ERRO	INFORMAÇÃO ERRADA	INFORMAÇÃO CORRIGIDA	TÍTULO DO TRABALHO, SE FOR O CASO
5	CAPEB	Título do trabalho	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) <b>EM CURSOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE</b> : um estudo na perspectiva de tutores	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): <b>estudo dos fatores críticos de sucesso na gestão de cursos da Região Metropolitana de Belo Horizonte</b>	-
6	IBICT	Ano da defesa	<b>2011</b>	<b>2010</b>	EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: o diálogo a partir das mediações do tutor
7	CAPEB	Nome do autor	Rosilângela Maria <b>Pereira de Lucena</b>	Rosilângela Maria <b>de Lucena Scanoni Couto</b>	MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA TUTORIA ONLINE DA GEOMETRIA ANALÍTICA: uma análise à luz da orquestração instrumental e das representações semióticas
8	CAPEB	Título do trabalho	<b>O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE</b> : uma análise à luz da tutoria	<b>EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE “EM MOVIMENTO”</b> : o Ambiente Virtual de Aprendizagem como recurso pedagógico	-

**Tabela 7** - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT)

continuação					
QUANTIDADE DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	LOCAL DO ERRO	INFORMAÇÃO ERRADA	INFORMAÇÃO CORRIGIDA	TÍTULO DO TRABALHO, SE FOR O CASO
9	CAPEB	Título do trabalho	<i>O conversar como processo de formação contínua da tutoria na Educação Profissional a distância</i>	<i>Redes de conversação como possibilidade de formação do professor tutor virtual na mediação pedagógica da Educação Profissional a distância</i>	-
10	CAPEB	Título do trabalho	O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: identidade, funções e <i>ações docentes</i>	O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: identidade, funções e <i>ação docente</i>	-
11	CAPEB	Título do trabalho	Os papéis do tutor presencial em um curso de Letras <i>semipresencial</i>	Os papéis do tutor presencial em um curso de Letras <i>na modalidade semipresencial</i>	-
12	CAPEB	Título do trabalho	<b>POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA ÁREA DE MATEMÁTICA EM EAD NO MATO GROSSO:</b> um estudo <i>sobre tutoria no Ensino Médio</i>	<b>ESTRATÉGIAS DOS TUTORES PARA ACOMPANHAMENTO NA ÁREA DE MATEMÁTICA EM CURSO A DISTÂNCIA – PROFORMAÇÃO:</b> um estudo <i>de caso</i>	-
13	CAPEB	Título do trabalho	PRESENÇA PLUS: modelo de identificação de presença social <i>como ferramenta auxiliar da tutoria</i> em Ambientes Virtuais de ensino aprendizagem	PRESENÇA PLUS: modelo de identificação de presença social em Ambientes Virtuais de ensino e aprendizagem	-
14	CAPEB	Nome do autor	Sinara Socorro Duarte <i>de Araújo</i>	Sinara Socorro Duarte <i>Rocha</i>	PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ONLINE: o universo paralelo de Alice

**Tabela 7** - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT)

continuação

QUANTIDADE DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	LOCAL DO ERRO	INFORMAÇÃO ERRADA	INFORMAÇÃO CORRIGIDA	TÍTULO DO TRABALHO, SE FOR O CASO
15	IBICT	Ano da defesa	2012	2011	TUTORIA PARA UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COLABORATIVA: um estudo de caso
16	IBICT	Ano da defesa	2006	2005	UM ESTUDO SOBRE CUSTOS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E TUTORIA EM EAD ONLINE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
17	CAPEB	Nome do autor	Cristina Alves <i>da Silva</i> Menezes	Cristina Alves Menezes <i>Rocha</i>	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DA LIBRAS E O PAPEL DA TUTORIA NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
18	CAPEB	Título do trabalho	<b>ANÁLISE</b> DAS INTERAÇÕES TUTOR-ALUNO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM <b>COM BASE NA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA</b> : um estudo de caso sobre um curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância	INTERAÇÕES TUTOR-ALUNO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: um estudo de caso sobre um curso <b>a distância</b> de licenciatura em Ciências Biológicas	-

**Tabela 7** - Correção de informações divergentes entre o texto do trabalho completo e aquelas disponíveis nas páginas eletrônicas (Bibliotecas Digitais da Instituição de origem e/ou do banco de dados CAPES-BDTD/IBICT)

conclusão

QUANTIDADE DE TRABALHOS	BANCO DE DADOS	LOCAL DO ERRO	INFORMAÇÃO ERRADA	INFORMAÇÃO CORRIGIDA	TÍTULO DO TRABALHO, SE FOR O CASO
19	CAPES	Nome do autor	Katia <i>Maria Senise</i> Martinho Rabelo	Katia Martinho Rabelo	PONTES DA AFETIVIDADE: um estudo sobre a atuação de professores tutores segundo a psicologia genética de Henri Wallon
20	CAPES	Título do trabalho	PROPOSTA DE UM MODELO DE CONTROLE DE QUALIDADE EM ENSINO À DISTÂNCIA, NO QUE SE REFERE À TUTORIA, UTILIZANDO O MODELO SERVQUAL	PROPOSTA DE <b>UTILIZAÇÃO DE AVALIAÇÃO</b> DE QUALIDADE EM ENSINO À DISTÂNCIA, NO QUE SE REFERE À TUTORIA, UTILIZANDO O MODELO SERVQUAL	-
21	CAPES	Ano da defesa	2015	2013	RELAÇÃO TUTOR-ALUNO: UM ESTUDO SOBRE O E-MENTORING E ASPECTOS DE GERENCIAMENTO DE IMPRESSÕES EM PÓS-GRADUAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados da pesquisa.

## APÊNDICE C –

### Metodologias em destaque x Frequência de aparição

Metodologia (tipo/natureza)	Frequência de aparição
(auto) biografia	1

abordagem de cunho etnográfico	1
analítica	1
compreensiva-interpretativa	1
dedutiva	1
descritiva	19
descritiva-analítica	1
descritiva-explicativa	1
estudo de caso	65
estudo de caso com princípios etnográficos ou do tipo etnográfico	2
etnografia digital	1
etnográfica e netnográfica	1
etnometodologia	1
etnopesquisa crítica/formação	2
exploratória	25
indutiva	2
interpretativa	5
pesquisa aplicada	4
pesquisa bibliográfica	6
pesquisa documental	4
pesquisa bibliográfica e documental	5
pesquisa narrativa	1
pesquisa participante	3
pesquisa-ação	6
pesquisa-formação	2
quali-quantitativa	24
qualitativa	113
qualitativa-descritiva	1
quantitativa	5
transversal	1



## APÊNDICE D –

### Instrumentos(s) utilizados nos trabalhos selecionados x Frequência de aparição

<b>Instrumento(s) de pesquisa</b>	<b>Frequência de aparição</b>
análise bibliográfica	36
análise de aulas presenciais	1
análise de chat educacional	1
análise de curso de Formação de Instrutores Online	1
análise documental	63
bloco de anotações	1
conversas individuais com professores e tutores	1
conversas reflexivas com tutores presenciais	1
depoimentos de professores-tutores em encontro de formação	1
depoimentos e avaliações de alunos em final de módulo de curso	1
diálogo dirigido com tutores	1
diário do professor-pesquisador	1
diários escritos conjuntamente por duas professoras	1
elaboração de módulo denominado de Plano de Tutoria para cursos profissionalizantes da Educação a Distância (PTA EaD)	1
enquete postal	1
entrevista	56
entrevista aberta	1
entrevista em grupo	1
entrevista estruturada e semiestruturada	1
entrevista não-dirigida	1
entrevista narrativa	3
entrevista online	3
entrevista semi-estruturada	46
enunciados constituídos no ato da formação pelos discursos expressos por formadores, tutores-formadores e professores	1
experimentações docentes	1

falas e registros de professores-tutores	1
feedbacks fornecidos por tutores no AVA	1
grupo focal	10
grupo focal on-line	1
interação face a face	1
interações em atividades docentes em ambientes que simulam a imersão 3D online	1
interações em rede social	1
interações no AVA	39
interações nos ambientes virtual e presencial de ensino	1
levantamento bibliográfico em bases de dados	6
objeto de aprendizagem CompEAD (Competências para a Educação a Distância)	1
observação	16
observação analítica	1
observação não sistemática	1
observação não-participante	2
observação participante	8
pesquisa de campo junto ao programa FGV Online	1
postagens em fóruns no AVA	1
questionário	86
questionário (escala do tipo Likert)	2
questionário estruturado	1
questionário on-line	10
questionário semiestruturado	3
questionário survey do Moodle	1
questionário tipo survey	1
registro da formação de tutores no ambiente virtual Moodle	1
registro de um relato escrito da experiência como tutor(a)	1
registros audiográficos (representados pela técnica da instrução ao sócia)	1
registros dos professores nos ambientes do Curso	1
Roda das Competências	1
survey	1
survey online	1

textos oriundos de relatos de tutores	1
textos produzidos em chat educacional	1
trabalhos monográficos de conclusão de curso a distância	1
transcrição de atendimentos presenciais de curso a distância	1
transcrição de encontros gravados em áudio	1

## APÊNDICE E –

### Autores de referência x Frequência de aparição

<b>Autor(es) de referência do estudo</b>	<b>Frequência de aparição</b>
ADORNO, Theodor	1
AGUIAR e OZELLA	1
ALARCÃO, Isabel	1
ALBERTI, Verena	1
ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.	1
ALMEIDA, F. J.	3
ALMEIDA, Fernando José de	
ALMEIDA, Jane Soares de	1
ALMEIDA, M. E. B.	1
ALMEIDA, Maria Elizabeth	1
ALONSO, Kátia M.	1
ALVES e NOVA	1
AMIGUES, René	1
ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos	1
ANDERSON, T.	2
ANDERSON, T. et al.	
ANDRÉ, Marli E. D. A. de	1
ANTUNES, Ricardo	2
ANTUNES, Ricardo L. C.	
ARETIO, L.	3
ARETIO, Lorenzo García	
ASSIS	1
BAKHTIN, Mikhail	7

BALL, Stephen	1
BARANOV, BOLOTINA e SLASTIONI BARANOV, S. P. et al.	2
BARDIN, Laurence	10
BARRETO, Raquel G. BARRETO, Raquel Goulart	2
BAUER e GASKELL	3
BAYNHAM, M.	1
BECKER, Fernando	1
BEHAR, Patricia BEHAR, Patrícia Alejandra	3
BEHRENS MASSETO e BEHRENS	2
BELLONI, Maria Luiza	23
BENJAMIN, Walter	2
BENVENISTE, É.	1
BEREDAY, George. Z. F.	1
BERGE, Z. BERGE, Z. L.	3
BERNAL, Edith González	1
BERNSTEIN, Basil	2
BERTAUX, D.	1
BICUDO, M. A. V.	1
BOGDAN e BIKLEAN	3
BONICI, ARAÚJO JR. C. F.	1
BORBA, Marcelo	1
BORGES, A. M. B.	1
BORGES, Cecília	1
BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato	1
BOURDIEU, P. BOURDIEU, Pierre	2
BRAGA, A.	1
BRAUDEL, Fernand	1
BRONCKART, J. P.	2

BRONCKART, Jean Paul	
BRUNO e LEMGRUBER	1
BRUNO, Adriana Rocha	2
BUENO, Luzia	1
CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza	1
CARVALHO, I. A.	1
CASTANHO, Maria Eugênia	1
CASTELLS, Manuel	4
CAVALCANTE, Maria Juraci Maia	2
CECHINEL, José Carlos	1
CHARAUDEAU, P.	1
CHARLOT, Bernard	3
CHAUÍ, Marilena	1
CHEVALLARD, Yves	1
CHIZZOTTI, Antônio	1
CHODOROW, Nancy	1
CLOT, Yves	1
COLL e MONEREO	2
COMIOTTO, Miriam S.	1
CONTRERAS, José	2
CONTRERAS, José Domingo	
CORTELAZZO, I. B. C.	1
COSTA e RAUSCH	1
COSTA, PARAGUAÇU e PINTO	1
COSTA, V. da C.	1
CRESWELL, J. W.	1
CUNHA	1
CUNHA, Maria Isabel da	1
D'INCAO, Maria Ângela	1
DALLABRIDA, Norberto	1
DAMIANI, Magda Floriana	1
DANILOV, M. A.	1
DELEUZE e GUATTARI	2
DELGADO, Lucília de Almeida Neves	1

DELORS	1
DEWEY, John	2
DILLENBOURG, P.	1
DIONÍSIO e VASCONCELOS	1
DOLZ e SCHNEUWLY DOLZ, PASQUIER E BRONCKART	2
DOURADO, Luiz Fernando	1
DUBAR, C.	1
EBOLI, Marisa	1
ELLIS, LOEWEN e ERLAM	1
EMERENCIANO, M. S. J.	1
ENGERS, M. E. A.	1
ESTEVE, José M.	1
FAIRCLOUGH, N.	1
FARIAS, Isabel Maria S. de	1
FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel	1
FEUERSTEIN, Reuven	1
FIORENTINI	1
FOUCAULT, Michel	1
FORMIGA, Marcos	1
FREIRE, Paulo	12
FREITAS, H. C. L.	1
FREITAS, Maria Teresa	1
FRIGOTTO, Gaudêncio	2
GADOTTI, Moacir	1
GALIZIA, F. S.	1
GALLIMORE e THARP	1
GAMBOA, Silvio Sánchez	1
GARCIA	1
GARCIA, C. M. GARCÍA, Carlos Macedo	3
GARCIA, D.	1
GARRISON, ANDERSON e ARCHER	2
GATTI, Bernardete A.	3

GATTI e BARRETO	
GAUTHIER, David	3
GAUTHIER et al.	
GERALDI, João Wanderley	1
GIANNASI	1
GIASSON, J.	1
GIMENES	1
GIORGI, Amedeo	1
GIROUX, H. A.	1
GOFFMAN, E.	1
GOHN, D. M	1
GOMES, C. M.	1
GOMEZ, Margarita Victoria	1
GONZALES, M.	3
GONZALEZ, M.	
GONZALEZ, Mathias	
GONZALES	1
GONZALEZ	1
GRAMSCI, Antônio	1
GROS e SILVA	1
GUTIERREZ e PRIETO	2
HABERMAS, Jurgen	2
HALLOWAY, I.	1
HILMAN, WILLIA e GUNAWARDENA	1
HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho	1
HUBERMAN	1
HUSSERL, Edmund	1
HYLAND, F.	1
IANNI, Octavio	1
IMBERNÓN, Francisco	3
IVIC, I.	1
JESUS, Saul Neves de	1
JOSSO, Marie Christine	3
JUCÁ, Adelmir	1

KEARSLEY, Greg	1
KELLER, J. M.	1
KENSKI, V. M. KENSKI, Vani Moreira	9
KERBRAT-ORECCHIONI, C.	1
KINCHELOE, Joe	1
KLINGBERG, Lothar	1
KNOWLES et. al.	1
KOCH, I. G. V.	2
KOELHER e MISHRA MISHRA e KOEHLER	2
KRAM, K. E.	1
KRUGER, S. E.	1
KUENZER, Acácia	1
LACELLE e LEBRUN	1
LACERDA SANTOS e ANDRADE	1
LAVAL, Christian	1
LAWN, Martin	1
LE BOTERF, Guy	1
LEAL	1
LEFÈVRE e LEFÈVRE	1
LEFFA e FREIRE	1
LEONTIEV, A. N.	1
LEVY, Pierre	10
LIBÁNEO, José Carlos	2
LIBERALI, F. C.	1
LIMA, Maria do Socorro Lucena	1
LIMA, Tereza	1
LITTO, Frederic	3
LITWIN, Edith	1
LOBO NETO, Francisco J. da S.	1
LOFLAND apud TRIVIÑOS	1
LOUREIRO, Carlos Frederico B.	1
MACEDO, Roberto Sidnei	2



MACHADO, Anna Rachel	1
MAGALHÃES, M. C. C.	1
MAGGIO, M.	4
MARCELO GARCIA, C. MARCELO GARCÍA, Carlos MARCELO, Carlos	3
MARCUSCHI, L. A. MARCUSCHI, Luiz A.	2
MARCUSE, Herbert	1
MARTIN e ROSE	1
MARTINS, Pura Lúcia Oliver	1
MARX e ENGELS MARX, Karl	2
MASETTO, Marcos Tarciso MASSETO e BEHRENS	2
MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles	2
MATTAR MATTAR, João	5
MATURANA, Humberto	1
MAUÉS	1
MAYER	1
MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA	1
MCNIFF, J	1
MELUCCI, Alberto	1
MERCADO et. al.	1
MERLEAU-PONTY, M.	1
MERRIAM, S.	1
MILL, Daniel	11
MINAYO, M. C. S.	2
MIZUKAMI, M. G. N. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	2
MOMBERGER, Christine Delory	1
MOORE e KEARSLEY	3
MOORE, Michael	3

MORAES e GALIAZZI	3
MORAES, Maria Cândida	1
MORAES, Maria Célia	1
MORAES, R.	1
MORAN, J. M. MORAN, José Manuel	11
MORGADO, L.	1
MORIN, Edgar	5
MOSQUERA e STOBBAUS	1
NEUNER, G. et al.	1
NEWMAN e HOLZMAN	1
NISKIER, Arnaldo	1
NOUROUDINE, Abdallah	1
NÓVOA, Antonio	9
NUNES, Isauro Beltrán	1
NUNES, Ivônio B.	1
O'ROURKE, Jennifer	2
OLIVEIRA, W.	1
PAIVA e RODRIGUES JÚNIOR	1
PALLOF e PRATT	3
PAPERT, S.	1
PASCHOAL, TAMAYO e BARHAM	1
PAULA, Alessandra	1
PEREIRA, Regina Celi M.	1
PEREIRA, Viviane	1
PÉREZ GÓMES, A.	1
PERRENOUD, Philippe	5
PERROT, Michelle	1
PESCE, Lucila	1
PETERS, Otto	3
PIAGET, J. PIAGET, Jean	3
PIETRARÓIA, C. M. C.	1
PIMENTA e LIMA	1

PIMENTA, Selma Garrido	6
PINTO, Álvaro Vieira	1
PONZIO, Augusto	1
POPKEWITZ, Thomas	1
PORLÁN ARIZA et. al.	1
PRADO e MARTINS	1
PRETTI, Orestes	2
PRETTO	1
RAFAELI, S.	1
RAMALHO E RESENDE RESENDE E RAMALHO	2
RAMOS, Wilsa M.	1
RANGEL, Mary	1
RAYMOND, D.	1
REALI, A. M. M. R.	1
REEVES, T. C.	1
REGO, T.	1
REJOWSKI, M.	1
REYES e PAIROL	1
RICOEUR, Paul	1
RINALDI, R. P.	1
ROCHA, Simone A. da	1
ROGERS, Carl R.	1
ROJO, R.	1
ROMÃO	1

## APÊNDICE F –

### Relação final dos trabalhos selecionados e categorizados a partir da leitura de seus resumos

**A (RE)CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO PEAD.** MARIANGELA KRAEMER LENZ ZIEDE. 2014. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**A AÇÃO DE TUTORIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA REDE E-TEC BRASIL: UMA VISÃO COMPLEXA.** CRISTIANE FREIRE DE SÁ. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**A AÇÃO DOCENTE NA EAD: A MEDIAÇÃO DO TUTOR ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.** JOSÉ SEVERINO DA SILVA. 2012. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco.

**A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UFSC E IFSC.** ROBSON VANDER CANARIN DA ROCHA. 2015. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina.

**A ATIVIDADE DE TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE BAKHTNIANA DO PRESCRITO E DO VIVIDO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.** SHIRLEI MARLY ALVES. 2013. Doutorado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco.

**A ATUAÇÃO E O DISCURSO DO PROFESSOR NA TUTORIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR.** MARCIA TELESCA KERCKHOFF. 2014. Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**A COCONSTRUÇÃO COMO FIO CONDUTOR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES ONLINE.** PRISCILA COSTA SANTOS. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília.

**A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE ONLINE EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA.** BÁRBARA BURGARDT CASALETI. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM: A VISÃO DE ALUNOS E TUTORES DE CURSO ONLINE.** ADRIANA CONDE ROCHA. 2008. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá.

**A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DA CYBERFORMAÇÃO POR PROFESSORES E TUTORES DE MATEMÁTICA ONLINE NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA SUA PRÁTICA: UMA ANÁLISE BOURDIEANA.** LUCAS VANINI. 2015. Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil.

**A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO DOS TUTORES NO ÂMBITO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA : LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. MARIANGELA KRAEMER LENZ ZIEDE. 2008. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

**A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS MEDIADAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM. MARIA ANGÉLICA ARAÚJO RIBEIRO. 2013. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais.**

**A DESIGUALDADE DA ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS. ANDREA FABIANA CAPUCHINHO FERRAZ. 2014. Mestrado em Direito. Universidade Metodista de Piracicaba.**

**A DOCÊNCIA ONLINE: UM CASO NO ENSINO DE TECLADO NA LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB. HERMES SIQUEIRA BANDEIRA COSTA. 2013. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília.**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO: ESTUDO REALIZADO SOBRE O PROFESSOR TUTOR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UESP SOB A ÓTICA DA MULTIRREFERENCIALIDADE. MARCOS MUNHOZ DA COSTA. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo.**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PAPEL DO TUTOR: CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA. CAMILA COSTA TORRES. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília.**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DA LIBRAS E O PAPEL DA TUTORIA NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. CRISTINA ALVES MENEZES ROCHA. 2014. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.**

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PERSPECTIVA COMPARADA: ENTRE A PROFESSORA TUTORA E A PROFESSORA DO PASSADO. ANA CLÁUDIA UCHOA ARAÚJO. 2015. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará.**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A ATUAÇÃO DOCENTE ON-LINE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. LEANDRO BOTTAZZO GUIMARÃES. 2009. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista.**

**A FORMAÇÃO DE TUTORES E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A REALIDADE DO CURSO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, PROJETOS E ACESSIBILIDADE.** MARILUCIA RICIERI. 2013. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista.

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL EM AMBIENTES DIGITAIS COM DOCÊNCIA COMPARTILHADA.** FERNANDA CARDOSO DE LEMOS. 2014. Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR TUTOR DE CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.** MÁRCIA CRISTINA BARRAGAN MORAES TOLEDO. 2015. Doutorado em Educação. Universidade Nove de Julho.

**A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: UM ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUJEITOS TUTORES E PROFESSORES.** ADRIANA BARBOSA SOARES. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO TUTOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE.** VALÉRIA DE ALMEIDA FURTADO. 2009. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**A FORMAÇÃO POR UM FIO: O TUTOR NA EAD NO ESTADO DO TOCANTINS.** ÂNGELA NOLETO DA SILVA. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Goiás.

**A GESTÃO DA TUTORIA NO CURSO PARA INGRESSANTES DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO: POSSIBILITANDO NOVAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM EAD.** FLÁVIO DOS SANTOS SAPUCAIA. 2012. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**A IDENTIDADE SOCIO PROFISSIONAL DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL.** JANETE BARROSO BATISTA. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará.

**A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO/TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS E REPRESENTAÇÕES.** LUCIANA CÂNDIDO DE LIMA DINIZ. 2009. Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

**A INTERAÇÃO TUTOR-ALUNO NO AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO.** DEISE DE LACERDA PAIVA. 2013. Mestrado em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**A INTERAÇÃO TUTOR-ALUNOS EM EAD: PROTAGONISTAS DE AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA.** INALDO FIRMINO SOARES. 2010. Doutorado em Linguística e Ensino. Universidade Federal da Paraíba.

**A MEDIAÇÃO NA TUTORIA ONLINE: O ENTRELACE QUE CONFERE SIGNIFICADO À APRENDIZAGEM.** JAQUELINE BARBOSA FERRAZ DE ANDRADE. 2007. Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em Educação a Distância. Universidade Federal do Ceará e UNOPAR.

**A PERCEÇÃO DE PROFESSORES TUTORES SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** MARIA LUISA CERVI. 2010. Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda.

**A PRÁTICA DO TUTOR NA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO COM O ALUNO DO CURSO DE FILOSOFIA A DISTÂNCIA DA UEMA.** GIRSIVANIA TEIXEIRA DOS PRAZERES. 2015. Mestrado em Cultura e Sociedade. Universidade Federal do Maranhão.

**A PRÁTICA DOCENTE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** CLAUDENICE DE FREITAS SOUZA. 2009. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA TRANSFORMANDO A DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TUTORES VIRTUAIS.** LUCIANE PENTEADO CHAQUIME. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A TUTORIA À DISTÂNCIA: ANÁLISES.** MARA YÁSKARA NOGUEIRA PAIVA CARDOSO. 2012. Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba.

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SUBORDINAÇÃO DO CONHECIMENTO AOS IMPERATIVOS DO CAPITAL: UMA PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO TUTOR.** POLYANA IMOLES SILVEIRA DE FRANÇA. 2013. Doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de Uberlândia.

**A PROFISSIONALIDADE DO TUTOR NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: TENSÕES ENTRE CONCEPÇÕES E EXERCÍCIO DOCENTE.** EDNALDO FARIAS GOMES. 2015. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

**A RELAÇÃO DE E-MENTORING ENTRE PROFESSORES (TITULAR E TUTOR) E ALUNOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UEPB.** MARCELLA ARIANNA PINTO DE OLIVEIRA TORRES. 2011. Mestrado em Administração. Universidade Federal de Pernambuco.

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA TUTORIA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA.** ALESSANDRA MORENO TALAVERA DOMENIQUELLI. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo.

**A REPRESENTAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL SOBRE SI: UMA IDENTIDADE HOLOGRÁFICA.** GIOVANA CRISTINA DA SILVA. 2010. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté.

**A SOCIABILIDADE NA WEB E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA DOCÊNCIA ONLINE.** CECILIA FRANCO CLARKE. 2011. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MODELO VIA SATÉLITE: SER SUJEITO QUANDO JÁ NÃO SE É O OUTRO DE SI.** SERGIO ANTUNES DE ALMEIDA. 2015. Doutorado em Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

**A TUTORIA NO BRASIL: MAPEAMENTO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA DE 2011 A 2013.** MARCIO RICARDO DIAS MAROSTI. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.

**AFETIVIDADE E DIALOGISMO NO AMBIENTE EAD: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UFSC.** DANIELA APARECIDA DE ALBUQUERQUE. 2014. Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.

**ÁGORA DIGITAL: O CUIDADO DE SI NO CAMINHO DO DIÁLOGO ENTRE TUTOR E ALUNO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.** VANICE DOS SANTOS. 2012. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



**AMBIENTE DE TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA: O CASO DO FÓRUM EDUCACIONAL.** MARINEIDE FURTADO CAMPOS. 2012. Doutorado em Linguística Aplicada – Literatura Comparada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**ANÁLISE DA PRÁTICA DE TUTORES EM CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA ADULTOS: IDENTIFICANDO REQUISITOS PARA AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO.** WILSON MARTINS DA SILVA. 2009. Mestrado em Ciência da Computação. Universidade Federal de Pernambuco.

**ANÁLISE DA VISÃO DO PROFESSOR-TUTOR SOBRE A ADEQUABILIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO DE MATEMÁTICA À LUZ DA SEQUÊNCIA FEDATHI: O CASO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFCE.** MARÍLIA MAIA MOREIRA. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará.

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA OFERTADO A DISTÂNCIA E A ATUAÇÃO DO TUTOR.** NATÁLIA MORAES GÓES. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

**ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE TUTORES DE EAD TÊM DA AFETIVIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.** MARIA LUZIA PAIVA DE ANDRADE. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**ANÁLISE DOS TIPOS DE FEEDBACK FORNECIDOS POR TUTORES E DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS.** LORENA LIMA BARBOSA. 2011. Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

**ANÁLISE QUALITATIVA DOS INDICADORES DO SINAES EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.** MARIA APARECIDA SILVA ALVES. 2014. Mestrado Profissional em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina.

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA MEDIADA PELA TECNOLOGIA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES EM EAD.** ANA PAULA DE OLIVEIRA VILLALOBOS. 2007. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia.

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE PRESENCIAL.** SELMA LEILA BERGO MARTINS. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PELA PRÁTICA DA TUTORIA VIRTUAL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO, SABERES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.** PRISCILA MENARIN CESARIO. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**APRENDIZAGEM DIALÓGICA EM SERVIÇOS DE TUTORIA PELA INTERNET: ESTUDO DE CASO DE UMA TUTORA EM FORMAÇÃO EM UMA DISCIPLINA A DISTÂNCIA.** SÍLVIA DOTTA. 2009. Doutorado em Educação. USP.

**AS FUNÇÕES DO TUTOR ONLINE: ANÁLISE DA INTERATIVIDADE TUTOR/ALUNO NO PROJETO PILOTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.** GILMAR PEREIRA DUARTE. 2008. Mestrado em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Universidade de Brasília.

**AS IMPLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA A DOCÊNCIA ONLINE.** MARTA TEIXEIRA DO AMARAL MONTES. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**AS METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.** TÂNIA BARBOSA MARTINS. 2014. Doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos.

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TUTORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.** JEFFERSON MUNIZ TONINI. 2015. Mestrado Profissional em Gestão Pública. Universidade Federal do Espírito Santo.

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TUTORES SOBRE A FORMAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE TUTORIA.** JENNIFER DE CARVALHO MEDEIROS. 2014. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.

**ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DAS REGRAS E DO LETRAMENTO DIGITAL.** EDILÉA FÉLIX CORRÊA. 2011. Doutorado em Linguística, Letras e Artes. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**ATIVIDADE DE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA.** TÂMARA ALUANI. 2015. Mestrado em Ensino de Ciências. USP.

**ATIVIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERAÇÕES COM O GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE.** ALDA KAROLINE LIMA DA SILVA. 2012. Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**ATIVIDADE DOCENTE NA MODALIDADE EAD: UM OLHAR A PARTIR DO ENFOQUE DIALÓGICO E DA ABORDAGEM ERGOLÓGICA.** ANDRÉA AD REGINATTO. 2015. Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**ATRIBUTOS AFETIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA ONLINE.** IVAN SOARES DOS SANTOS. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DA TUTORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE ENFERMEIRA(O)S.** ZIDIA ROCHA MAGALHÃES. 2007. Doutorado em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina.

**AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTORES: O CASO EAD SEBRAE.** LUANA MARTINS CARULLA. 2014. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO TUTOR NA PERCEPÇÃO DO ALUNO E SUA RELAÇÃO COM AS NOTAS DAS PROVAS PRESENCIAIS DO CURSO A DISTÂNCIA DE ESPECIALIZAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA DA UNASUS/UNIFESP.** SILVIA MARIA COELHO. 2014. Mestrado em Gestão e Informática em Saúde. Universidade Federal de São Paulo.

**AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE DO TUTOR A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEMIPRESENCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.** NAIOLA PAIVA DE MIRANDA. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará.

**BASE DE CONHECIMENTO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL.** ANDRÉ GARCIA CORRÊA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**COMPETÊNCIAS DOS TUTORES PARA ATUAÇÃO EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADOS PELA INTERNET: O CASO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA EA/UFRGS.** MARIO CESAR DOS SANTOS DE CARVALHO. 2009. Mestrado em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** ELIANE DO ROCIO ALBERTI COMPARIN. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná.

**CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO TRABALHO DOS TUTORES ONLINE QUE ATUAM NO PROGRAMA ESCOLA TÉCNICA ABERTA DO BRASIL JUNTO AO COLÉGIO AGRÍCOLA DE FLORIANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAF/UFPI.** JOSSIVALDO DE CARVALHO PACHECO. 2011. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.

**CONDUTAS CONECTADA E SEPARADA DOS TUTORES DA UAB/UFMS NAS ATIVIDADES DE ESTUDO FÓRUM NO MOODLE.** TATIANA GLOOR TEIXEIRA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

**CONHECIMENTOS REVELADOS POR TUTORES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.** AGNALDO DA CONCEIÇÃO ESQUINCALHA. 2015. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM UM CURSO A DISTÂNCIA: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO TUTOR DE SEDE.** DENISE SEVERO. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES CURSISTAS DO PROFORMAÇÃO.** ALICE VIRGÍNIA BRITO DE OLIVEIRA. 2008. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas.

**COOPERAR NO ENATUAR DE PROFESSORES E TUTORES.** TANISE PAULA NOVELLO. 2011. Doutorado em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande.

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EAD: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E TUTORES A DISTÂNCIA.** KETIUCE FERREIRA SILVA. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

**DESIGN DA INFORMAÇÃO E DE INTERFACES: ATENDENDO NECESSIDADES DE PERCEPÇÃO NA INTERAÇÃO TUTOR-APRENDIZ EM PLATAFORMAS DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM.** FABIO CAPARICA DE LUNA. 2011. Mestrado em Design. Universidade Federal de Pernambuco.

**DL-TUTOR: UMA FERRAMENTA DE APOIO A GESTÃO DA ATIVIDADE DA TUTORIA EM SISTEMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** IVANILDO ALVES DE MEDEIROS. 2014. Mestrado em Informática. Universidade Federal da Paraíba.

**DO ENSINO PRESENCIAL PARA A DOCÊNCIA EM EAD: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.** JOSÉ NORBERTO SOUSA LOPES. 2012. Educação. Universidade Cidade de São Paulo.

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O POTENCIAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ROTAS POSSÍVEIS NAS VIAGENS PELAS PRÁTICAS DOCENTES NA EAD.** TATIANE COSTA LEITE. 2015. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PROFESSOR POR UM FIO.** MÁRCIA CRISTINA PEREIRA SPÍNDOLA. 2010. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECENDO UMA REDE DE INTERAÇÕES.** MÁRCIA ALVES BEZERRA. 2010. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco.

**DOCÊNCIA INTERATIVA ONLINE: AÇÕES QUE TRADUZEM MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS.** FÁBIO KALIL DE SOUZA. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia.

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE DOCENTE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM ESPANHOL.** KARINA BERNARDES DE OLIVEIRA E SILVA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina.

**DOCÊNCIA ON-LINE: SER PROFESSOR EM CURSOS DE TURISMO A DISTÂNCIA.** DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA. 2015. Doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de Uberlândia.

**DOCÊNCIA ONLINE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.** ROSANA AMARO. 2015. Doutorado em Educação. Universidade de Brasília.

**DOCÊNCIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** MARIA ESTELA DE OLIVEIRA. 2008. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**DOCÊNCIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA.** SHEILANE MARIA DE AVELLAR CILENTO RODRIGUES DE BRITTO. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**DOCÊNCIA ONLINE: COMUNICAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADORES EM REDE NA PRÁTICA DOCENTE.** ALZINO FURTADO DE MENDONÇA. 2009. Doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de Goiás.

**DOCÊNCIA ONLINE: RUPTURAS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.** MARIA DA CONCEICAO ALVES FERREIRA DO SACRAMENTO. 2007. Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia.

**DOCÊNCIA ONLINE: UM DESAFIO A ENFRENTAR.** LANA LOBO DA SILVA GANGA. 2009. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**DOCÊNCIA TRANSDISCIPLINAR E O OLHAR DISCENTE: RESSIGNIFICANDO AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA.** FABRICIO DE OLIVEIRA RIBEIRO. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília.

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA ONLINE: DIMENSÕES DIDÁTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.** ALDECI CACIQUE CALIXTO. 2012. Doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de Uberlândia.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): ESTUDO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DE CURSOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE.** ZALINA MARIA CANCELA DUARTE. 2011. Mestrado em Administração. Universidade FUMEC – Belo Horizonte.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A MATEMÁTICA FINANCEIRA: UM ESTUDO DE CASO ENVOLVENDO PROFESSORES, TUTORES E ALUNOS.** JAMUR FRAGA DA SILVEIRA. 2008. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE VIRTUAL: SOBRE TECNOLOGIA, ESPAÇOS, TEMPOS, COLETIVIDADE E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO NA IDADE MÍDIA.** DANIEL RIBEIRO SILVA MILL. 2006. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE CORPORATIVA: UM ESTUDO SOBRE OS SISTEMAS DE TUTORIA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS.**

ALESSANDRA ZAGO DAHMER. 2013. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MARINHA: A VISÃO DE ALUNOS E TUTORES EM UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA VIA WEB.** LOURIVAL JOSÉ PASSOS MOREIRA. 2007. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – RJ.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A FRAGMENTAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR-TUTOR.** VALERIA JULIANA TORTATO MONTESCHIO. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PAPEL DO PROFESSOR NOS CURSOS MINISTRADOS A DISTÂNCIA.** CHAFIHA MARIA SUITI LASZKIEWICZ. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho.

**EDUCAÇÃO PERMANENTE A DISTÂNCIA PARA GESTORES DA ATENÇÃO BÁSICA NA BAHIA: UMA ANÁLISE DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS TUTORES.** GIOVANNA SANTANA QUEIROZ. 2015. Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia.

**EDUCAÇÃO SEM DISTÂNCIA: O TUTOR PRESENCIAL NO CONSÓRCIO CEDERJ.** JADER CAMPOS DOS SANTOS. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Petrópolis.

**EDUCOMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DIÁLOGO A PARTIR DAS MEDIAÇÕES DO TUTOR.** LUCÍ FERRAZ DE MELLO. 2011. Mestrado em Comunicação e Artes. USP.

**ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O TUTOR ON-LINE COMO "FERRAMENTA" NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA – UM ESTUDO DE CASO.** THEREZA CRISTINA GUERRA DA CUNHA. 2012. Mestrado em Comunicação. Universidade Paulista.

**ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO EM EAD: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES TUTOR/ALUNOS EM UM CURSO A DISTÂNCIA.** CAROLINNE GOMIDE VIANA. 2013. Mestrado em Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense.

**ESTRATÉGIAS DOS TUTORES PARA ACOMPANHAMENTO NA AREA DE MATEMÁTICA EM CURSO A DISTÂNCIA – PROFORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO.** GERALDO ANTÔNIO DE OLIVEIRA. 2008. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso.

**ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS PARA O ENVOLVIMENTO DO ALUNO NA DOCÊNCIA ONLINE.** MARIA INÊS TOLEDO GUIMARÃES NASO. 2015. Mestrado em Linguística, Letras e Artes – Letras, Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**ESTRATÉGIAS PARA O MONITORAMENTO DE AÇÕES DE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** ALEXANDRE DE ALMEIDA. 2013. Mestrado em Engenharia da Informação. Universidade Federal do ABC.

**ESTRUTURAÇÃO DE UM MODELO MULTICRITÉRIO PARA AVALIAR O DESEMPENHO DA TUTORIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.** SUELEN HAIDAR RONCHI. 2011. Mestrado em Contabilidade. Universidade Federal de Santa Catarina.

**ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A METODOLOGIA DO ENSINO À DISTÂNCIA, NO ÂMBITO DO CONSÓRCIO CEDERJ E A PRESENCIAL COM ENFOQUE NAS DISCIPLINAS DE CONTABILIDADE DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA UFRRJ.** AILSON FERREIRA DA SILVA. 2010. Mestrado em Ciências Contábeis. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**ESTUDO DA ATUAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL DE DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E ESPECÍFICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA.** JULIANA HAMMES CORREA. 2015 Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis.

**ESTUDO DE CASO DA TUTORIA VIRTUAL DA UAB UFSCAR: ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO E ATUAÇÃO.** ANA PAULA ARAUJO FONSECA. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA UAB-UFSCAR.** NARA DIAS BRITO. 2014. Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos.

**ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE MEDIAÇÃO ENTRE PARES-TUTORES E PROFESSORES-CURSISTAS COM DEFICIÊNCIA EM CURSO DE EAD.** LISETE PÔRTO RODRIGUES. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



**EXPERIMENTAÇÃO DOS PROFESSORES NA EAD: FORMAS, RITMOS, LINHAS, RIZOMA.** JOSE ROGERIO VITKOWSKI. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

**EXPLICITAÇÃO GRÁFICA DE HABILIDADES DE TUTORIA EM CURSOS MEDIADOS POR TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.** CLÁUDIO LUIZ BARÃO. 2005. Mestrado em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

**EXPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM AMBIENTES DE ENSINO-APRENDIZAGEM ONLINE.** CLAUDIA ROSSANA GÓMEZ VALENZUELA VIANNA. 2005. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília.

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE TUTORES NO/PARA O ENSINO A DISTÂNCIA: REPRESENTAÇÕES DOS TUTORES E PROFESSORES-ESPECIALISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMT.** LUCIETE BASTO DE ANDRADE ALBUQUERQUE. 2005. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP).

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR/UEPA.** HEDEN CLAZYO DIAS GONCALVES. 2014. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará.

**FORMAÇÃO CONTINUADA, MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE BIOLOGIA E SEUS TUTORES.** PÉRCIA PAIVA BARBOSA. 2014. Mestrado em Ensino de Ciências. Universidade de São Paulo (USP).

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O TRABALHO DO TUTOR PRESENCIAL.** JOYCE SANTANA ROSA MARION. 2010. Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE EAD: O CASO DA PEDAGOGIA DA UDESC - PÓLO DE CRICIÚMA-SC.** RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT. 2008. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA ONLINE: "DESAFIO COMUNICACIONAL" DA MEDIAÇÃO DOCENTE.** PAULO ROBERTO RUFINO PEREIRA. 2011. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ).

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA DOCÊNCIA ONLINE NUMA ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.** RAQUEL LIMA PICCININI REYNALDO. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ).

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES TUTORES PARA A DOCÊNCIA ONLINE: A UFJF EM PERSPECTIVA.** GEYSA DE FRANÇA. 2015. Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora.

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR TUTOR PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES E SENTIDOS.** MARLI TURETTI RABELO ANDRADE. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR PRESENCIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ.** MÁRCIA DENISE GOMES MACHADO CARLINI. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

**FORMAÇÃO DO TUTOR: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA DO IFCE.** HÉLVIA MOREIRA MINEIRO. 2011. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará.

**FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PROFESSOR TUTOR NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO (2001 - 2010).** ROBERTA ROSSI OLIVEIRA PALERMO. 2013. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR-TUTOR NO TELEDUC: AUTONOMIA E/OU HETERONOMIA.** DANIEL WEIGERT CAVAGNARI. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

**FRAMEWORK PARA O COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO NA GESTÃO DE TUTORIA DE CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** GREICY KELLI SPANHOL LENZI. 2014. Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina.

**GESTÃO DE TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O CONTEXTO DOS PROCESSOS FOCADOS NAS PESSOAS.** ISADORA DE SOUZA BERNARDINI. 2012. Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina.

**GESTÃO DO SISTEMA TUTORIAL, À LUZ DO IMAGINÁRIO DO TUTOR E DO ALUNO.** ELISA MARIA DE ASSIS. 2007. Mestrado Profissional em Tecnologia da

Informação e Comunicação na Formação em Educação à Distância. Universidade Federal do Ceará.

**GESTÃO NA TUTORIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO DE UM GRUPO EDUCACIONAL.** CLAUDIA PATRICIA GARCIA. 2010. Mestrado em Organizações e Desenvolvimento. Centro Universitário Franciscano do Paraná.

**HABILIDADES SOCIAIS DO TUTOR VIRTUAL: ANÁLISES E APROXIMAÇÕES.** MARCIA APARECIDA BARBOSA. 2015. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista.

**HOSPITALIDADE E TUTORIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.** ANDREA VENTURA VALDIVIA. 2012. Mestrado em Hospitalidade. Universidade Anhembi Morumbi.

**IMPACTO DE FATORES PSICOSSOCIAIS SOBRE O DESEMPENHO: UM ESTUDO COM TUTORES EM EAD.** JOSIANE CINTRA. 2015. Mestrado em Psicologia da Saúde. Universidade Metodista de São Paulo.

**INSTRUMENTO PARA AVALIAR AS COMPETÊNCIAS NO TRABALHO DE TUTORIA NA MODALIDADE EAD.** NILVÂNIA APARECIDA SPRESSOLA. 2010. Mestrado em Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento. Escola de Engenharia de São Carlos (USP).

**INTERAÇÃO ON-LINE: UM DESAFIO DA TUTORIA.** FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL. 2010. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal Alagoas.

**INTERAÇÕES EM ATIVIDADES DE DOCÊNCIA ONLINE EM AMBIENTES DE IMERSÃO 3D.** WALQUÍRIA CASTELO BRANCO LINS. 2010. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

**MAPEAMENTO DE PERFIS DE ALUNOS EM REDES SOCIAIS ONLINE UTILIZADAS PARA ENSINO-APRENDIZAGEM.** VANESSA CRISTINA MARTINS DA SILVA. 2014. Mestrado em Informática. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

**MATURIDADE EM GESTÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO DE CASO NA TUTORIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO DA UFSC.** MILEIDE MARLETE FERREIRA LEAL SABINO. 2013. Mestrado Profissional em Administração Universitária. Universidade Federal De Santa Catarina.

**MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EAD: PERCEPÇÕES DE TUTORES A DISTÂNCIA.** ELAINE DOS REIS SOEIRA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Sergipe.

**MEDIAÇÃO DOCENTE ONLINE EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ENGENHARIA.** MARCELO PUPIM GOZZI. 2011. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP).

**MEDIAÇÃO ONLINE DE MÚSICA : UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO TUTOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA DA UNB.** RAIDEN SANTOS COELHO. 2015. Mestrado em Música. Universidade de Brasília.

**MEDIAÇÃO ONLINE NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.** NAIOLA PAIVA DE MIRANDA. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará.

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO TUTOR: ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO SEMIPRESENCIAL DE UMA FACULDADE PRIVADA.** ANA CRISTINA DE CASTRO. 2014. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE REUVEN FEUERSTEIN.** JULIENE MADUREIRA FERREIRA. 2010. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia.

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ONLINE: ANÁLISE DAS FUNÇÕES DO TUTOR NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.** ROSANA AMARO. 2012. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.

**MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA TUTORIA ONLINE DA GEOMETRIA ANALÍTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA ORQUESTRAÇÃO INSTRUMENTAL E DAS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS.** ROSILÂNGELA MARIA DE LUCENA SCANONI COUTO. 2015. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco.

**METODOLOGIAS DE ENSINO UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO ONLINE E SUA REPERCUSSÃO NA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO/TUTOR: O CASO DO CURSO DE FÍSICA LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.** MARIA LUZIA ROCHA DA SILVA. 2009. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas.

**MODELO DE COMUNIDADE DE INQUIRÇÃO: A PRESENÇA SOCIAL MEDIADA PELA PRÁTICA DA TUTORIA EM UMA DISCIPLINA ON-LINE.** JANE GARCIA DE CARVALHO. 2014. Doutorado em Ensino de Ciências. Universidade Cruzeiro do Sul (SP).

**MP-COMPEAD: MODELO PEDAGÓGICO BASEADO EM COMPETÊNCIAS PARA PROFESSORES E PARA TUTORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** DAISY SCHNEIDER. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**NARRANDO MINHA EXPERIÊNCIA FORMATIVA PELA DOCÊNCIA ONLINE: AS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** LYDIA PASSOS BISPOS WANDERLEY. 2015. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**NOVAS RELAÇÕES VIRTUAIS? UM ESTUDO DE CASO DA INTERAÇÃO TUTOR-ALUNO NO AMBIENTE A.V.E. ('AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL').** WAGNER EDUARDO RODRIGUES BELO. 2006. Mestrado em Letras. Universidade Federal Fluminense.

**O (RE)DIMENSIONAMENTO DA TEMPORALIDADE LABORAL NA VIVÊNCIA DOS PROFESSORES TUTORES DA EDUCAÇÃO ON-LINE.** FELIPE TEOFILO PONTE. 2015. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Ceará.

**O AGIR PELA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS FORMATIVAS DO TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** ANNIE ROSE DOS SANTOS. 2015. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.

**O DIÁLOGO PROFESSOR-ALUNO EM INTERAÇÕES MEDIADAS PELA INTERNET: CONTRIBUIÇÕES PARA A GÊNESE DE UM PROCESSO DE TUTORIA DIALÓGICO.** LUCIANA CAIXETA BARBOZA. 2008. Mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade: Física e Química). Universidade de São Paulo (USP).

**O FEEDBACK E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE OS RETORNOS DADOS PELOS TUTORES AOS ALUNOS DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.** MAÍRA TONELLI SANTOS. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

**O IMPACTO DO PARADIGMA EDUCOMUNICATIVO NA FORMAÇÃO DO TUTOR ONLINE: UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.** CAROLINA BOROS MOTTA OLIVEIRA. 2013. Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação. Escola de Comunicação e Artes da USP.

**O PAPEL DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA.** CHRISTIANE KAMINSKI. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná.

**O PAPEL DO TUTOR PRESENCIAL: O CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA, QUÍMICA E MATEMÁTICA DA UFAL/N.** ODALEA FEITOSA VIDAL. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas.

**O PAPEL DO TUTOR VIRTUAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** MÉRCIA MARIA MOREIRA. 2010. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

**O PAPEL PEDAGÓGICO DO TUTOR DE EAD: UMA ABORDAGEM BIBLIOMÉTRICA BASEADA NO BANCO DE TESES DA CAPES.** LEILA APARECIDA CORTE VOLPINI FURQUIM. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**O PAPEL PEDAGÓGICO DO TUTOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM EXERCÍCIO: UM ESTUDO DE CASO.** SUZETE LOURENÇO BUQUE. 2006. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS.** RAFAEL ARLINDO ROSA. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

**O PRÓ-LETRAMENTO EM MATEMÁTICA: COMPREENSÕES DO PROFESSOR-TUTOR SOBRE IDEIAS QUE SUSTENTAM O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS.** LAYNARA DOS REIS SANTOS ZONTINI. 2014. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Paraná.

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DO "SER-TUTOR" NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA HOJE.** MARINILSON BARBOSA DA SILVA. 2008. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO E EM EXERCÍCIO DE FORMADORES PARA A DOCÊNCIA VIRTUAL.** DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE. 2014. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

**O PROFESSOR DE MATEMÁTICA ONLINE PERCEBENDO-SE EM CYBERFORMAÇÃO.** DENILSON JOSE SEIDEL. 2013. Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil.

**O PROFESSOR-TUTOR, AS TIC E OS ALUNOS NO CENÁRIO DA EAD: VOZES E TENSÕES.** ELIANA CRISTINA NOGUEIRA BARION. 2012. Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda.

**O TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O DISCURSO DO ANDES-SN E DE PROFESSORES SINDICALIZADOS.** FERNANDO BARBOSA DOS SANTOS. 2015. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.

**O TUTOR A DISTÂNCIA EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DA UFJF/UAB: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.** ELISABETE DA SILVA DUTRA. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis.

**O TUTOR E A FORMAÇÃO INICIAL, EM UM CURSO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA, DE PROFESSORES QUE LECIONAM GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** SOLANGE CRISTINA D'ANTONIO. 2010. Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática. Universidade Estadual de Maringá.

**O TUTOR EM EAD: UM METAPONTO DE VISTA.** NADIA JOSIANE ROCKENBACK DE ALMEIDA. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho.

**O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IDENTIDADE, FUNÇÕES E AÇÃO DOCENTE.** MICHELLE BRUST HACKMAYER. 2014. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ).

**O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA VISÃO DE TUTORES.** MARIA INMACULADA CHAO CABANAS. 2007. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ).

**O TUTOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA TUTORIAL NA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIRIO.** ANGELA MARIA REBEL DE CARVALHO. 2005. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense.

**O TUTOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UAB/UFPEL.** LIANA BARCELOS PORTO. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

**O TUTOR NO ENSINO A DISTÂNCIA : CONSIDERAÇÕES SOBRE O ELEMENTO HUMANO DA MEDIAÇÃO EDUCATIVA COM TECNOLOGIA.** DANIELA SANTOS DERMÍNIO-POSTERARE. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

**O TUTOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: CARACTERÍSTICAS DA TUTORIA E ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO.** FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA. Claudia Maria de Lima. 2014. Doutorado em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.

**O TUTOR PRESENCIAL DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA: ATRIBUIÇÕES, FORMAÇÃO E STATUS PROFISSIONAL.** ROBERTA DE MORAES JESUS DE SOUZA. 2010. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

**O TUTOR PRESENCIAL EM TELEAULAS.** MONICA DE SOUZA CORREA. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis.

**O TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIMENSÕES E FUNÇÕES QUE FUNDAMENTAM SUA PRÁTICA DE TUTORIAL.** EVERALDO MOREIRA DE ANDRADE. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

**O TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERAÇÃO ENTRE PAPEL, ATRIBUIÇÃO, MEDIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.** LEILILENE ANTUNES SOARES. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa.

**O TUTOR VIRTUAL COMO FORMADOR: A MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSCAR.** LUCIANE DE FATIMA BERTINI. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**O TUTOR VIRTUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.** PÂMELLA STEFÂNIA PICININ DE MESQUITA. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

**O USO DA INFORMAÇÃO PARA SOLUÇÃO DE CASOS CLÍNICOS: INVESTIGANDO UMA REDE DE DIÁLOGOS PRESENCIAIS E VIRTUAIS.** MARIA



CECÍLIA MENDONÇA MELO. 2012. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco.

**O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PELOS TUTORES DO PROJETO VEREDAS NA AFOR UFJF.** VERÔNICA MENDES VIEIRA. 2007 Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

**OLHARES E VOZES DE TUTORES SOBRE O “SER TUTOR”.** ERICA ALVES BARBOSA MEDEIROS TAVARES. 2011. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

**OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AVALIAÇÃO NO PROJETO VEREDAS: A PERCEPÇÃO DOS TUTORES DA AFOR UFJF.** JOSIE COSTA BARBOSA. 2007. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

**OS DESAFIOS DA/NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: O SER E O FAZER DO PROFESSOR-TUTOR À DISTÂNCIA.** SORAYA OKA LÔBO. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí.

**OS PAPÉIS DO TUTOR PRESENCIAL EM UM CURSO DE LETRAS SEMIPRESENCIAL.** CAROLINA SOUSA DO NASCIMENTO RABELO. 2014. Mestrado em Estudos de Linguagens. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

**OS RECURSOS DE LINGUAGEM COMO CONTRIBUIÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO ENTRE FORMADORES E PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS.** ROSIMEIRE MOREIRA VIZENTIM. 2009. Mestrado em Mídias Digitais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**OS SABERES DOCENTES NA TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN. 2013. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

**OS SENTIDOS DO TRABALHO NA TUTORIA A DISTÂNCIA: BUSCANDO COMPREENSÕES À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.** FABIO ALEXANDRE DZIEKANIAK. 2014. Mestrado em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande.

**OS TUTORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM NOVO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.** DÉBORA CRISTINA SIQUEIRA ACETI. 2011. Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo.

**OS TUTORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES NO PORTAL CAPES NO PERÍODO DE 2006-2012.** SANDER DE SALES AMARAL. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás.

**PAPÉIS SOCIAIS DOS TUTORES EM CURSOS DE LICENCIATURA EAD: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.** ADRIANA REGINA BORGES PASQUALINI. 2010. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo.

**PARTILHA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL.** LEONARDO NOGUEIRA DA SILVA FILHO. 2015. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR TUTOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM OLHAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA EM SANTA CATARINA.** ZULEIDE DEMETRIO MINATTI. 2013. Mestrado em Educação. Universidade do Planalto Catarinense.

**PRÁTICA DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA DOS TUTORES NA UAB/UFMS: FLUÊNCIA TECNOLÓGICA NO MOODLE.** DANIELE DA ROCHA SCHNEIDER. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

**PRÁTICA DO PROFESSOR TUTOR NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: CRIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA.** MARTA FERNANDES GARCIA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-TUTOR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CURSO “VEREDAS - FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES”.** ZEILA MIRANDA FERREIRA. 2009. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP).

**PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ONLINE: A TUTORIA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.** CARMEN LÚCIA DE ARAÚJO PAIVA OLIVEIRA. 2009. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas.

**PRÁTICAS E APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES TUTORES: A FORMAÇÃO DOS FORMADORES NO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DO OBECIM-EJA.** NARDELY SOUZA GOMES. 2015. Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

**PRÁTICAS E SABERES DA DOCÊNCIA VIRTUAL.** JANETE BARROSO BATISTA. 2015. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará.

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E TUTORES.** ÂNGELA ANASTÁCIO SILVA. 2013. Doutorado em Educação. Universidade de Brasília.

**PRÓ-LETRAMENTO: RELAÇÕES COM O SABER E O APRENDER DE TUTORES DO PÓLO ITAPECURU-MIRIM/MA.** MAURO GUTERRES BARBOSA. 2008. Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará.

**PROCESSO AVALIATIVO DE TUTORES A DISTÂNCIA EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE MUDANÇAS DE CONDUTAS.** VANESSA BATTESTIN NUNES. 2012. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

**PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCENCIA ONLINE: O UNIVERSO PARALELO DE ALICE.** SINARA SOCORRO DUARTE DE ARAUJO. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará.

**PROFESSOR LOCAL OU TUTOR? PERCEPÇÕES PROFISSIONAIS E IDENTIDADE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO PRIVADO NA MODALIDADE EAD.** ERIKA KROLL REZENDE. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

**PROFESSOR-TUTOR-REGENTE: BASE DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGENS.** FABIANA VIGO AZEVEDO BORGES. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

**PROFISSIONALIZAÇÃO DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** FERNANDA CASQUEIRO SOUZA DA SILVA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos.

**PROJETO VEREDAS, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: OUVINDO PROFESSORAS CURSISTAS E SEU TUTOR.** JUSSARA MARIA DE PINHO MAGALHÃES. 2005. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS).

**PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS PARA A TUTORIA A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE**

**ADMINISTRAÇÃO/ EAD DA UFSC.** ANNELIESE MIGOSKY MAIA. 2014. Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina.

**PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE EM ENSINO À DISTÂNCIA, NO QUE SE REFERE À TUTORIA, UTILIZANDO O MODELO SERVQUAL.** ALESSANDRA DE PAULA. 2009. Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

**PSICOLOGIA CULTURAL E PRESENÇA DOCENTE: RELAÇÕES DE COCONSTRUÇÃO À AUTONOMIA DO ESTUDANTE ONLINE.** GEANE DE JESUS SILVA. 2014. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília.

**PTA EaD: PLANO DE TUTORIA AUTOMATIZADO PARA CURSOS PROFISSIONALIZANTES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** ANDREZA REZENDE SILVA. 2015. Mestrado Profissional em Computação Aplicada. Universidade Estadual do Ceará.

**QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOS PROFESSORES-TUTORES COMO UM DOS COMPONENTES DA EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.** YARA MARIA GUISSO DE ANDRADE. 2014. Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida. Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (FAE).

**QUALIDADE DE VIDA PROFISSIONAL DE TUTORES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DE CAMPO GRANDE – MS.** VANUSA MENEGHEL. 2013. Mestrado em Psicologia. Universidade Católica Dom Bosco.

**QUEM SOU EU SE NÃO O QUE OS OUTROS APRESENTAM A MIM? INVESTIGAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TUTOR REFERENTES AO ENSINO DE GEOMETRIA DO CURSO NORMAL SUPERIOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** ALDRIN CLEYDE DA CUNHA. 2010. Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática. Universidade Estadual de Maringá.

**REDES DE CONVERSÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR TUTOR VIRTUAL NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA.** FERNANDO AUGUSTO TREPTOW BROD. 2014. Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande.

**REFLEXÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA DO TUTOR NO PROJETO VEREDAS: UM ESTUDO À LUZ DAS IDÉIAS DE DEWEY.** PEDRO GABRIEL PERISSINOTTO. 2008. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

**RELAÇÃO TUTOR-ALUNO: UM ESTUDO SOBRE O E-MENTORING E ASPECTOS DE GERENCIAMENTO DE IMPRESSÕES EM PÓS-GRADUAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** HEITOR ARÔXA BARROS. 2011. Mestrado em Administração. Universidade Federal de Pernambuco.

**RELAÇÕES SAÚDE, TRABALHO E RESILIÊNCIA DO DOCENTE-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** FLOR DE LIZ PEREIRA LEÃO. 2014. Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté.

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM VIRTUAL DE TUTORES: ESTUDO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA, A DISTÂNCIA NO NORDESTE BRASILEIRO.** MARIA DE FÁTIMA SERRA RIOS. 2013. Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. Universidade de Taubaté.

**REPRESENTAÇÕES DO TUTOR SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA.** KARLA NAZARETH DA SILVA EUPHRÁSIO. 2013. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté.

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL DA TUTORIA NA EAD.** TELMA SUELI FARIAS FERREIRA. 2011. Mestrado em Linguística e Ensino. Universidade Federal da Paraíba.

**SABERES DE PROFESSORES TUTORES INICIANTES: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE SANTA CATARINA EM ANÁLISE.** SIRLENE APARECIDA FABRIS COSTA. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau.

**SABERES PEDAGÓGICOS/COMUNICACIONAIS, PESQUISA/FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS ONLINE.** MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA. 2012. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**SENSIBILIZAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS EM LÍNGUA FRANCESA: O MOODLE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL.** VALKÍRIA SANTOS. 2015. Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP).

**SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.** PATRÍCIA SIMONE DE ALMEIDA GARCIA. 2008. Mestrado em Linguística. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**SER PROFESSOR EM EAD: SABERES E PRÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UECE.** SILVIANE DA SILVA ROCHA. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará.

**SER TUTOR: PERCEPÇÕES DE SUA PRÁTICA NA EAD.** JÉSSICA SCHILLER. 2011. Mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina.

**SIGNIFICADOS DA TUTORIA EM EAD: DESVELANDO A COMPREENSÃO DE TUTORES PRESENCIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UDESC.** MARIA HELENA TOMAZ. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

**TECNOLOGIA, INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE: DESAFIOS PARA O DOCENTE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.** GILMAR DOS SANTOS SOUSA MIRANDA. 2015. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí.

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA: EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.** LEONARDO DA SILVEIRA BORNE. 2011. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**TRABALHODOPROFESSOR@CHATEDUCACIONAL.COM.BR: APORTES PARA COMPREENDER O TRABALHO DO PROFESSOR INICIANTE EM EAD.** LÍLIA SANTOS ABREU-TARDELLI. 2006. Doutorado em Linguística. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**TUTORIA A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO ONLINE.** ELISSANDRA SILVA SANTOS. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe.

**TUTORIA E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA.** MARTA CARDOSO DE LIMA DA COSTA RÊGO. 2010. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**TUTORIA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES.** SILVIA REGINA SENOS DEMARCO. 2013. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá Rio de Janeiro.

**TUTORIA E RELAÇÃO DIALÓGICA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ONLINE.** JANINE CRISTINA COUTINHO DE SOUZA DUTRA. 2008. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis.

**TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PAPÉIS, FORMAÇÕES E PERCEPÇÕES.** BEATRIZ VIEIRA GUIMARAES. 2015. Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes. Universidade do Grande Rio.

**TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO.** NATANE RIBEIRO. 2015. Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo.

**TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO STRICTO SENSU EM ENFERMAGEM.** BRUNA HELENA JESUS. 2014. Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Catarina.

**TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA : UM ESTUDO SOBRE A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO TUTOR.** NELMA DE TONI DONADELLI ZONTA MELANI. 2013. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília.

**TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM VASTO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.** URSULA BELARMINO VALENTE COELHO. 2005. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

**TUTORIA PARA UMA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E COLABORATIVA: UM ESTUDO DE CASO.** SIMONE DE OLIVEIRA FERREIRA. 2011. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina.

**TUTORIA, PRÁTICA DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO: UM OLHAR SOBRE A ATIVIDADE DO TUTOR NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.** LUCIANA CHARÃO DE OLIVEIRA. 2014. Mestrado em Ciências Humanas. Universidade Federal de Uberlândia.

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE MINISTRAM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA.** JULIANO CORREA DA SILVA. 2014. Mestrado em Educação. Centro Universitário La Salle – Unilasalle.

**UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DOS TUTORES ONLINE VOLTADOS À RETENÇÃO DE ALUNOS, NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO.** KELLY CRISTINE COSTA CABRAL. 2015. Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Centro Universitário de Maringá.

**UM ESTUDO SOBRE CUSTOS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E TUTORIA EM EAD ONLINE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.** JOÃO RICARDO TERDULINO DE BRITO. 2006. Mestrado em Mensuração Contábil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**UMA ABORDAGEM DE ACOMPANHAMENTO DAS ATRIBUIÇÕES DE TUTORES A DISTÂNCIA.** CARLOS HENRIQUE LEITAO CAVALCANTE. 2014. Mestrado Profissional em Computação Aplicada. Universidade Estadual do Ceará.

**UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA JORNADA FLEXÍVEL DE TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DE TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** ELVIA FLORÊNCIO TORRES. 2009. Mestrado em Estratégia, Qualidade, Gestão Ambiental, Gestão da Produção e Operações. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**UMA DIMENSÃO CONTEMPORÂNEA DE EAD?: DISCUSSÕES MONOGRÁFICAS DE CONCLUSÃO DE CURSO A DISTÂNCIA PARA TUTORES.** RENILZE DE BARROS ALBUQUERQUE DOS SANTOS FERREIRA. 2008. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM EAD.** SUELI WOLFF WEBER. 2009. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

**USO DA TECNOLOGIA DE REDES SOCIAIS PARA O COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA TUTORIA A DISTÂNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFSC/CSE/CAD.** ROBERTO SALATIEL RODRIGUES MARQUES. 2014. Mestrado Profissional em Administração Universitária. Universidade Federal De Santa Catarina.