

SILVIA REGINA SÊNOS DEMARCO

TUTORIA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS  
TUTORES

Rio de Janeiro

2013

SILVIA REGINA SÊNOS DEMARCO

TUTORIA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A  
ÓTICA DOS TUTORES

Dissertação apresentada à Universidade  
Estácio de Sá como requisito parcial para  
a obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Rio de Janeiro

2013

D372t Demarco, Silvia Regina Sênos  
Tutoria e qualidade na educação à distância sob a  
ótica dos tutores. / Silvia Regina Sênos Demarco. - Rio de  
Janeiro, 2013.  
96 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade  
Estácio de Sá, 2013.

1. Educação à distância. 2. Educação, métodos de ensino.  
3. Educação, Brasil. I. Título.

CDD: 374.4



**Estácio**

Universidade Estácio de Sá  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A dissertação

**TUTORIA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
SOB A ÓTICA DOS TUTORES**

elaborada por

**SILVIA REGINA SÊNOS DEMARCO**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 10 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

  
**Profª Drª Giselle Martins dos Santos Ferreira**  
Presidente  
Universidade Estácio de Sá

  
**Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber**  
Universidade Estácio de Sá

  
**Profª Drª Adriana Rocha Bruno**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Aos meus filhos e marido pelo apoio e carinho e compreensão durante todo esse tempo de trabalho. Amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos e marido, que além de toda a força que me deram, depositaram confiança no meu objetivo de realizar essa etapa de mestrado, através do carinho, da compreensão, do incentivo e amor.

À minha professora, mestre e amiga Susan Kratochwill que me iniciou na EaD, me orientou e me incentivou desde a graduação, com um espírito otimista e recheado de conhecimentos, me proporcionando a motivação de me apropriar de mais saberes e seguir na jornada da pesquisa.

À minha orientadora Professora Doutora Giselle Ferreira, que me ensinou através de sua dedicação, afetividade e de seus conhecimentos, o que significa de fato uma verdadeira orientação acadêmica, me ajudando desde o início a desenvolver e a construir este trabalho, estimulando o meu desejo de querer conhecer e aprender sempre mais, me apropriando de uma reflexão crítica constante em todo o percurso.

Agradeço a todos os professores do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá que colaboraram na construção do meu conhecimento.

Em especial, agradeço ao Professor Doutor Márcio Lemgruber, e à Professora Doutora Adriana Rocha Bruno que aceitaram gentilmente participar da banca examinadora.

## Fácil e Difícil

Falar é completamente fácil, quando se têm palavras em mente que expressem sua opinião.

Difícil é expressar por gestos e atitudes o que realmente queremos dizer...

Fácil é julgar pessoas que estão sendo expostas pelas circunstâncias.

Difícil é encontrar e refletir sobre os seus erros...

Fácil é ser colega, fazer companhia a alguém, dizer o que ela deseja ouvir.

Difícil é ser amigo para todas horas e dizer sempre a verdade quando for preciso...

Fácil é analisar a situação alheia e poder aconselhar sobre esta.

Difícil é vivenciar esta situação e saber o que fazer.

Fácil é demonstrar raiva e impaciência quando algo lhe deixa irritado.

Difícil é expressar o seu amor a alguém que realmente te conhece...

Fácil é viver sem ter que se preocupar com o amanhã.

Difícil é questionar e tentar melhorar suas atitudes impulsivas e às vezes impetuosas, a cada dia que passa...

[...]

Fácil é perguntar o que deseja saber.

Difícil é estar preparado para escutar esta resposta...

Fácil é querer ser o que quiser.

Difícil é ter certeza do que realmente és...

Fácil é chorar ou sorrir quando der vontade.

Difícil é sorrir com vontade de chorar (ou vice-versa)...

Fácil é beijar.

Difícil é entregar a alma...

Fácil é ocupar um lugar na caderneta telefônica.

Difícil é ocupar o coração de alguém...

Fácil é ferir quem nos ama.

Difícil é tentar curar esta ferida...

Fácil é ditar regras.

Difícil é segui-las...

Fácil é sonhar todas as noites.

Difícil é lutar por um sonho...

Fácil é exhibir sua vitória a todos.

Difícil é assumir a sua derrota com dignidade...

Fácil é admirar uma lua cheia.

Difícil é enxergar sua outra face...

Fácil é viver o presente.

Difícil é se desvencilhar do passado...

Fácil é saber que está rodeado por pessoas queridas.

Difícil é saber que está se sentindo só no meio delas...

Fácil é tropeçar em uma pedra.

Difícil é levantar de uma queda, com ferimentos...

Fácil é desfrutar a vida a cada dia.

Difícil é dar o verdadeiro valor a ela...

Fácil é rezar todas as noites.

Difícil é encontrar Deus nas pequenas coisas...

## RESUMO

Nos muitos discursos acerca da Educação a Distância (EaD), uma ampla diversidade de termos é utilizada para se referir ao indivíduo que oferece apoio diretamente ao aprendiz. De fato, dentre os vários profissionais envolvidos na EaD, a figura do “tutor” emerge de formas múltiplas e, frequentemente, contraditórias. Embora a literatura pertinente ofereça muitas contribuições no sentido de entender-se melhor os contextos no qual o tutor atua, as abordagens destacam a especificidade de sua função em termos da capacitação necessária, indicando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a atuação desses profissionais segundo a sua própria perspectiva. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar, numa Universidade privada, o trabalho que o tutor desenvolve, segundo a ótica dos próprios tutores, com foco, em particular, na relação entre a atuação do tutor e questões de qualidade em EaD. A investigação visou responder as seguintes questões de estudo: (1) como os tutores caracterizam sua função e práticas, e que relações vislumbram entre estas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial em outras instituições?; (2) como se potencializam na prática, segundo os tutores, as possibilidades de autonomia e reflexão profissional enquanto aspectos centrais esperados da docência no ensino superior?; (3) como os tutores vivenciam o desenvolvimento de suas práticas no contexto de formação continuada oferecida pela instituição de ensino?; (4) como os tutores posicionam suas práticas em relação a questões de qualidade em EaD? A pesquisa adotou uma abordagem de cunho etnográfico no qual a pesquisadora se alinhou com a posição de uma “etnógrafa nativa”, isto é, transitou entre as localizações de pesquisadora e membro do grupo social cujas práticas, visões e concepções buscou compreender e dar voz. Assim, sem pretensões a se constituir em uma etnografia, o trabalho integrou uma contínua autorreflexão. A investigação constatou que ser tutor é uma atividade bem mais complexa do que se poderia imputar a um simples elemento de apoio estrutural. A exploração dos recursos de aprendizagem, a divulgação eficiente de informações essenciais, a administração, a observação, o acompanhamento, a reflexão, o esclarecimento, o apoio motivacional e a avaliação são aspectos fundamentais do trabalho desse profissional que é, na realidade, um professor e, portanto, um ser central à aprendizagem, se essa é concebida como um processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Tutor, Qualidade, Educação a Distância



## ABSTRACT

The many discourses about Distance Education (DE) use a wide variety of terms to refer to the individual who offers direct support to learners. Indeed, amongst the various teaching professionals involved in DE, the “tutor” emerges in multiple and, frequently, contradictory, forms. Although the extant literature offers many contributions towards better understanding the contexts in which the tutor works, focus is normally placed on the specificity of the function in terms of a need to specialised training, indicating the need for a more careful reflection upon the tutors’ actual practices. This research had the broad aim of investigating, in a private university, the tutors’ work from their own perspective, focusing, in particular, on the relationship between this work and questions concerning quality in DE. The investigation has sought to answer the following questions: (1) how do tutors characterise their own practices, and which relationships do they identify between face-to-face and distance teaching?; (2) what forms of autonomy and professional reflection do they experience, assuming these as essential aspects of teaching in Higher Education?; (3) how do tutors experience their professional development within continued training programmes offered by institutions?; (4) how do tutors position their practices in respect to questions of quality in DE?. The research adopted an approach of an ethnographic nature, in which the researcher aligned herself with the position of a “native ethnographer”, shifting locations between that of a researcher and that of member of the social group whose practices, views and conceptions she sought to better understand and give voice. Hence, with no pretensions of constituting an ethnography, the work integrated a process of continued self-reflection. The investigation has unravelled tutoring as a much more complex activity than could be attributed to a simple structural support element. The exploration of learning resources, efficient dissemination of information, administration, observation, support, reflection, clarification and motivation are all essential aspects of the tutor’s work. The tutor is, in fact, a teacher, and, therefore, central to learning, if this is conceived as a process of knowledge construction.

Keywords: Tutor, Quality, Distance Education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nível de formação dos tutores.....	p. 50
Figura 2 – Trabalho em outra instituição.....	p. 50
Figura 3 – Tempo de trabalho na IES.....	p. 51
Figura 4 – Número de alunos por tutor em comparação com a sugestão de Lemgruber (2008).....	p. 51
Figura 5 – Número de alunos por tutor em 2012 2.....	p.52
Figura 6 – Números de alunos por turma na tutoria presencial.....	p.53
Figura 7 – Encontros de tutores com outros membros da equipe pedagógica.....	p. 54

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEAD – Centro de Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

ES – Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

NDD – Núcleo de Disciplinas a Distância

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TP – Tutor Presencial

TV – Tutor Virtual

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	<b>9</b>
<b>OLHARES</b>	<b>12</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 Objetivo e questões de estudo	18
<b>2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIA E QUALIDADE</b>	<b>20</b>
2.1 Introdução : a Educação na Era da Informação	20
2.2 O tutor e sua formação	21
2.3 EaD, Tecnologia e Pedagogia	26
2.4 A EaD e a Qualidade	32
2.5 O tutor e a tutoria: a teoria e a prática	36
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>42</b>
3.1 Breve recapitulação	42
3.2 Campo da pesquisa	42
O modelo de TV - NI	45
O modelo de TP - EaD	46
3.3 Coleta e análise dos dados	47
3.4 Exploração preliminar dos dados	49
Sobre os participantes	49
Apresentando os coordenadores:	49
Apresentando os tutores:	50
O dia-a-dia	52
Especificidades	57
A dinâmica das equipes	63
<b>4. DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA TUTORIA</b>	<b>68</b>
4.1 Autonomia	68

<b>4.2 Qualidade; posições e proposições</b>	<b>72</b>
<b>4.3 Ser tutor</b>	<b>76</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS TUTORES</b>	<b>94</b>

## Olhares

Tendo trabalhado na EaD como tutora em uma instituição privada ensino superior por cerca de três anos, as muitas críticas e indagações acerca da modalidade e minha própria atuação nela começaram a me provocar muitas inquietações. Comecei a vislumbrar a existência de muitos posicionamentos possíveis com relação à EaD. Por um lado, a modalidade pode ser concebida como uma forma de atender a demanda crescente pelo ensino superior, uma tentativa de superar as desigualdades sociais, econômicas e culturais no âmbito de um plano no sentido da democratização da educação, e, concomitantemente, uma forma de promover a construção coletiva de conhecimentos. Por outro lado, a EaD é vista como uma educação massificada e de pouca qualidade, com foco no “mercado” e no lucro. Fala-se muito da falta de empenho ou vontade por parte do poder público, das instituições de ensino e mesmo dos profissionais atuantes na área, que colaboram na promoção da ideia que a EaD não tem qualidade, o alvo da crítica mais frequente à modalidade nas mídias e na academia.

Em minha prática na tutoria, vinha compartilhando com colegas algumas experiências, e na informalidade verificamos que alguns são escolhidos pela coordenação para suprir a demanda de um determinado momento, outros receberam uma formação ou alguma preparação para a função, e ainda outros, que assumem a função por uma necessidade qualquer (financeira ou por falta de outras oportunidades). As trajetórias que nos levam à tutoria são múltiplas, mas todas nos posicionam, invariavelmente, em uma posição no âmago do processo educativo: estamos em contato direto com os aprendizes. Esse contato tem trazido, a mim e aos colegas que contribuíram para este estudo, um imenso prazer pessoal e satisfação profissional. É com orgulho que fazemos parte do processo, vendo nossos alunos darem continuidade a seus estudos e descobrirem “mundos” diferentes.

No entanto, via (e continuo a ver) alunos sem interesse, tutores desmotivados e vários problemas no contexto da instituição. Um evento crucial em minha trajetória de reflexão sobre a tutoria foi um encontro fortuito na sala onde os tutores se reúnem, quando um professor se aproximou e perguntou: “*você é tutora ou docente?*”. Respondi categórica e imediatamente que era *docente na função de tutora*. Mas o questionamento deixou-me uma marca. De um primeiro instinto que concebia o tutor simplesmente como um docente especializado em EaD,

compreendi ser necessário aprofundar a reflexão levando em conta outros olhares além do meu, outras formas de pensar a tutoria e a própria EaD. Assim, parti para uma busca de respaldo no conhecimento acadêmico, ingressando no mestrado, em 2011.

Cultivar a distância necessária à posição de pesquisadora, sendo participante no processo e tendo, acima de tudo, grande investimento emocional no próprio campo de estudo, foi um dos maiores desafios que já enfrentei. Acredito que finalize essa etapa de minha formação continuada como uma profissional com olhar renovado, não somente pelos conhecimentos que adquiri através das leituras, discussões e análises, mas, principalmente, pelo entendimento que o “bom” e o “ruim” não se excluem mutuamente. Como o “fácil” e o “difícil” no texto de Drummond, que escolhi como epígrafe para este trabalho.

## 1. INTRODUÇÃO

Nas duas décadas seguintes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, LDBEN (BRASIL, 1996), que registrou um compromisso do governo de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, a Educação a Distância (EaD) sofreu um crescimento vertiginoso no país. Na década de 1980 a modalidade começara a ser adotada por algumas universidades, que passaram a fazer uso dos meios de comunicação de massa como ferramentas de apoio pedagógico. No entanto, na década de 1990, que presenciou o advento da Web e um enorme salto quantitativo no processo infatigável de desenvolvimento e disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a EaD tomou um rumo a uma expansão muito mais ampla e significativa. Fomentado, em parte, pela noção amplamente difundida que a modalidade oferece meios para se “reduzir” as distâncias e os isolamentos geográficos, beneficiando, assim, um público que, por diversos motivos, não tem ou não teve acesso a programas tradicionais de educação, o desenvolvimento da EaD no país tem se dado como uma alternativa, em particular, para a formação inicial e continuada de docentes.

A trajetória da EaD no Brasil se apresenta fortemente vinculada ao desenvolvimento de agendas e ações governamentais direcionadas à democratização da educação, o que é consistente com o desenvolvimento da modalidade em outras partes do globo. Países como a África do Sul, Grã-Bretanha, Holanda e Canadá contam com Instituições de Ensino Superior (IES) totalmente voltadas para o ensino a distância. Trata-se, em todos os casos, de instituições estabelecidas ao longo de décadas de muitos ciclos de planejamento, implementação e avaliação de experiências não somente com novas tecnologias, mas, também, diferentes estruturas institucionais e, particularmente, novas abordagens pedagógicas. Assim, vista em um contexto global, a EaD no Brasil se apresenta, de muitas formas, em sua infância. No entanto, diante da demanda pela educação superior ligada às melhorias econômicas experimentadas pelo país nos últimos anos, a área se encontra sob considerável pressão no sentido de definir sua identidade e espaço próprios no panorama do Ensino Superior (ES).



De fato, foi apenas através de um segundo marco legal na expansão da EaD no país (BRASIL, 2005), quase uma década após a publicação da LDB de 1996, que propôs-se uma “definição” de EaD como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

O questionamento acerca da EaD se constituir ou não em uma modalidade educacional se desdobra em uma série de questões que remetem a numerosos desafios e críticas (ALONSO, 2010), os quais têm sido, talvez, agravados com a publicação de um outro marco no desenvolvimento da regulamentação da área: a dita *Portaria dos 20%* (BRASIL, 2004, p. 34). Esta portaria abriu espaço às IES para ofertarem 20% da carga horária total de seus cursos utilizando-se de uma modalidade “semipresencial”, ou seja:

quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Diante disso, multiplicaram-se expressivamente as ofertas de diferentes modelos de EaD, particularmente nas IES privadas (ALONSO, 2010). Assim, apesar de se encontrar em meio a um processo de franco desenvolvimento e crescimento irrefutáveis, a EaD no Brasil tem se constituído ao longo de uma trajetória caracterizada por conflitos, contradições e debates.

Na realidade, é plausível que o desenvolvimento, relativamente lento, dos processos de legalização da modalidade tenha contribuído para apreciações preconceituosas e críticas desfavoráveis, tanto no âmbito acadêmico como nas mídias, ainda que “Hoje, a criação de cursos de graduação a distância, principalmente licenciatura, vinculadas a universidades públicas tradicionalmente presenciais é bastante audaciosa e muitas vezes mal vista, mesmo pela própria universidade e seus membros, tanto do corpo discente quanto docente.”, conforme apontam Corrêa e Santos (2009). Dessa forma, permanece atual a descrição do preconceito enfrentado pela EaD proposta por Bordenave e Pereira em 1995 (*apud* Souza Filho, 2011, p. 9):

Acredite-se ou não, houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante

séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma Educação de segunda classe.

No Brasil, os critérios de regulação da EaD seguiram os padrões do ensino presencial até 2003, uma vez que não havia critérios específicos à EaD. Esta situação começou a se modificar com a introdução, naquele ano, da primeira versão dos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Uma nova versão do texto, publicada em 2007, constituiu um documento que, “mesmo não tendo força de lei, atua como um norteador que subsidia atos legais do poder público referentes aos processos de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade” (BRASIL, 2007, p. 2).

Dentre os vários profissionais envolvidos na EaD, a figura do “tutor” emerge de formas múltiplas e, frequentemente, contraditórias. Na literatura da área encontra-se uma ampla diversidade terminológica referente àquele que oferece apoio diretamente ao estudante na EaD, e não há um consenso entre autores e instituições quanto à sua denominação. Esse indivíduo pode ser chamado “tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor” (ARETIO, 2002, p.215), e as funções desempenhadas por ele variam conforme o modelo de EaD implementado e do programa no qual está inserido. De forma consistente com a terminologia utilizada nos *Referenciais*, este estudo adota o termo “tutor”.

Cabe notar que o Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o artigo 80 da LDBEN, não estipula como requisito a formação docente especializada para a EAD, determinando apenas a condição de um corpo docente “*preferencialmente*, com formação para o trabalho com educação a distância” (grifo da autora). Por outro lado, o tutor figura como uma categoria separada, sem requisitos específicos. Assim, observa-se, na prática, que, devido à grande procura por cursos a distância em nível superior, a função de tutor pode ser desempenhada por indivíduos sem uma formação específica para a modalidade. Segundo Cabanas (2007), esses indivíduos terminam por atuar simplesmente como “motivadores” e “informantes”, limitando-se a estar num papel de “porta-voz” de docentes e coordenadores.

As controvérsias em torno da tutoria refletem-se nos processos de desenvolvimento das políticas em EaD. Em 2011, o Projeto de Lei 2435/11 propôs-se a definir a tutoria como a inserção, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, focando a inserção das TIC na cultura de valores dos alunos.

Dentre as obrigações dos cursos credenciados nos sistemas ensino federal e estaduais, somente os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização e pelo menos três anos experiência, poderiam exercer a atividade. No entanto, o Projeto de Lei, que também estabeleceu objetivos, atribuições e a jornada de trabalho de 40 horas semanais, foi Rejeitado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, com a justificativa de que seu texto não trazia qualquer medida de enfrentamento às questões de “superar a diferença salarial, preconceito ou discriminação entre os tutores educacionais da modalidade presencial e a distância” (CTASP, 2012, p. 2). O Parecer da Comissão argumentou que a medida poderia fomentar maior discriminação entre os profissionais atuantes, que já têm regulamentada sua atividade, entendendo que “tanto o professor como o tutor exercem atividades docentes” (CTASP, 2012, p. 3), não cabendo, portanto, tratar-se de uma profissão independente.

Entretanto, o tutor é “uma figura singular que requer uma atenção especial, uma adequada capacitação para o desempenho de suas funções”, conforme sugere Arredondo (2003, p. 13). Esse autor concebe o tutor como vínculo entre os alunos e professores, de modo que uma de suas funções é a de mediador entre estes atores, possibilitando que a colaboração entre eles seja mais estreitada e possam, assim, trabalhar todos em sintonia. Arredondo sugere, ainda, que a formação inicial do tutor deve ser em nível superior, acrescentando que sua capacitação específica e formação continuada, a serem oferecidas pela instituição onde atua, deverão ser consistentes com os fundamentos teóricos, tecnológicos e operativos da EaD.

Ainda que haja um consenso nas pesquisas sobre a tutoria na EaD no tocante à importância do tutor no processo, Soek e Gomes (2008) concluem ser ainda essencial:

ênfatisar que a ação da tutoria é fundamental na EAD, pois ela faz a mediação entre todos os participantes do processo e propicia a comunicação no momento em que acompanha e até mesmo promove as competências pedagógicas, tecnológicas, didáticas, pessoais e de trabalho colaborativo.”

O tutor é visto, em geral, como um profissional que presta uma assistência relativamente limitada ao aluno, posicionando-o como um administrador de *feedback* que simplesmente sana dúvidas pontualmente. Essa visão é claramente reducionista. Embora as pesquisas ofereçam subsídios no sentido de compreender-

se a real contribuição do tutor, as abordagens adotadas tendem a destacar a especificidade de sua função em termos da capacitação e das habilidades exigidas dele, indicando a necessidade de investigações empíricas que permitam uma reflexão mais aprofundada sobre os fazeres desses profissionais em suas práticas cotidianas.

Esta dissertação examina as concepções, práticas e visões dos tutores, segundo sua própria ótica, utilizando um recorte da literatura relevante como pano de fundo para localização dessas concepções. Ao invés de buscar nas palavras e ações dos tutores aquilo que se preconiza ou descreve nesta literatura, buscou-se na literatura referências que permitam interpretar o universo das práticas tutoriais trazido à luz em suas próprias vozes. Foi utilizada uma seleção de textos acadêmicos na área, incluindo, em particular, os próprios *Referenciais* em uso corrente, assim como o abrangente trabalho de Netto et. al. (2010).

### 1.1 Objetivo e questões de estudo

O objetivo geral da pesquisa constituiu em investigar a função que o tutor exerce em cursos de graduação em uma IES privada na modalidade a distância segundo a ótica dos próprios tutores.

Este objetivo geral se desdobrou nas seguintes questões de estudo:

- Como os tutores caracterizam sua função e práticas, e que relações vislumbram entre estas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial em outras instituições?
- Como se potencializam na prática, segundo os tutores, as possibilidades de autonomia e reflexão profissional como aspectos centrais esperados da docência no ensino superior?
- Como os tutores vivenciam o desenvolvimento de suas práticas no contexto de formação continuada oferecida pela instituição de ensino?
- Como os tutores posicionam suas práticas em relação a questões de qualidade em EaD?

A literatura pertinente discute o papel geral do tutor nos processos de EaD de várias perspectivas, e inclui dois trabalhos de relevância direta no sentido de já

incorporarem, explicitamente, olhares e vozes dos próprios tutores.(TAVARES, 2011; CABANAS, 2007). Entretanto, não foi encontrada nenhuma investigação conduzida no contexto de uma instituição privada que explorasse conexões entre questões concernentes às potencialidades e limitações das ações do tutor e questões mais abrangentes relativas à qualidade em EaD. Assim, esta dissertação se propõe a contribuir com novos olhares e possibilidades, e, sem pretensão a esgotar temas tão complexos quanto a docência e a qualidade na modalidade, poderá vir a proporcionar mais um estímulo ao desenvolvimento de um espírito crítico e uma conscientização mais geral acerca da importância de questões relativas à qualidade em EaD.

Com o intuito de responder as questões de estudo, a dissertação está estruturada em cinco capítulos. Seguindo-se a essa introdução, que contextualiza, de forma abrangente, a pesquisa, seu objetivo e questões de estudo, o segundo capítulo oferece uma discussão da EaD no Brasil e examina a literatura relevante, dando destaque à tutoria, à formação docente para a EaD e os modelos de tutoria existentes. O terceiro capítulo se inicia com uma breve recapitulação do objetivo da investigação, seguida de uma discussão da metodologia adotada na pesquisa, e são apresentados, em detalhe, o campo de pesquisa, as abordagens e técnicas adotadas. O capítulo é complementado com uma exploração preliminar dos dados. Os achados centrais da pesquisa são apresentados no quarto capítulo, que discute alguns dos desafios e oportunidades da tutoria e examina questões relativas à qualidade da EaD naquilo que concerne à tutoria. Por fim, o quinto e último capítulo retoma as questões de estudo e apresenta algumas considerações finais, bem como impressões sobre a pesquisa, apontando direções para trabalhos futuros.

## 2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIA E QUALIDADE

### 2.1 Introdução : a Educação na Era da Informação

Na “Era da Informação”<sup>1</sup>, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm possibilitado uma disseminação significativa do acesso à informação, “o principal ingrediente de nossa organização social e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 505). A informação produzida e circulada anteriormente no livro impresso, na atualidade também circula digitalmente por *bits* – códigos universais representados por 0’s e 1’s, e, assim, se modifica e se atualiza em diversas interfaces. A Internet, em particular, tem possibilitado transformações das formas de produzir, armazenar e disseminar a informação, o que tem fomentado muitas mudanças em todos os setores de atuação humana. Em particular, as TIC contemporâneas podem se tornar um caminho para a expansão do público-alvo da Educação, proporcionando o acesso mais amplo a materiais didáticos variados, bem como o seu aperfeiçoamento e adaptação, contribuindo para solucionar-se questões pertinentes ao tempo, os custos e o acesso físico ao conhecimento.

O panorama que se apresenta com a interconexão mundial dos computadores através da Internet é um de integração cada vez maior das TIC na Educação, fomentando um repensar das funções da escola e da universidade. Por um lado, destaca-se a importância da educação para promover o crescimento e sustentar as mudanças no mundo contemporâneo. Por outro lado, o uso das TIC na educação demanda uma reflexão acerca de seu impacto nos processos educacionais. A Educação a Distância (EaD), em particular, entendida como um processo de ensino-aprendizagem no qual alunos e professores se encontram separados espacial e/ou temporalmente, e que tem uma relação fundante com a tecnologia, emerge renovada na Era da Informação.

---

<sup>1</sup> A era da informação – ou era digital, segundo Castells (1999), é um período advindo após a década de 1980 – era industrial – quando se inicia uma reestruturação da economia e crítica à cultura, possibilitadas pelas novas TIC e possibilitando o surgimento de uma sociedade em rede ou informacional.

Os cursos a distância no país têm crescido gradativamente ao longo das últimas décadas, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011). Na EaD contemporânea, docentes e estudantes se conectam via Internet, além de fazer uso de outras mídias (televisão, vídeo, CR-ROM, telefone e o impresso). Assim, as possibilidades da EaD se multiplicam com o uso de tecnologias digitais e de rede, gerando diferentes modelos de educação para o desenvolvimento profissional ou pessoal que requerem, ainda assim, a interação entre estudantes e docentes, conforme Moran (2002) sugere:

Educação a distância não é um "fast-food" em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo - de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados. De agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial, ou seja, vendo-nos e ouvindo-nos, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta. Alguns cursos poderemos fazê-los sozinhos, com a orientação virtual de um tutor, e em outros será importante compartilhar vivências, experiências, ideias.

Moran sugere um movimento no sentido de uma convergência entre a EaD e a educação presencial, gerando modelos definidos primordialmente segundo necessidades pedagógicas, mas incluindo, sempre, o compartilhamento e o diálogo entre alunos e professores. Entretanto, conforme mostra Azevedo (2009), as atividades de práticas de ensino desenvolvidas pelo tutor ainda se encontram imersas em situações de isolamento e desprovidas de ação reflexiva e crítica, sugerindo a necessidade de se rever uma racionalidade emancipatória nas relações pessoais e profissionais, na organização dos currículos dos cursos, nas políticas públicas e institucionais e nas próprias práticas docentes.

## 2.2 O tutor e sua formação

O questionamento acerca das práticas docentes está intrinsecamente ligado à questão da formação docente para a modalidade em questão. Examinando como se constitui essa formação, Medeiros (2010) conclui que há a necessidade de se reconstruir e ressignificar a docência, buscando alternativas possíveis para o aprofundamento do debate e defendendo a tutoria como uma forma de docência. Buscando compreender a formação em serviço do tutor segundo a ótica do

pensamento complexo, Furtado (2009) identifica questões relativas à construção da identidade desse tutor, apontando para as relações existentes entre a escrita, a avaliação e a formação profissional. Explorando o sentido e o significado de “ser tutor” num curso de Pedagogia a distância na UAB, Tavares (2011) conclui que há a necessidade de uma formação específica para a docência na modalidade, problematizando as relações que se estabelecem no contexto. Temáticas concernentes à construção de identidades individuais e coletivas são também investigadas por Silva (2008), que ressalta a importância da formação pedagógica fundamentada na construção da identidade profissional docente e na perspectiva integradora da formação de professores, considerando a realidade social.

Enquanto esses trabalhos pontuam aspectos essenciais à formação e identidade profissionais, a situação para a qual apontam, no geral, parece ser uma de mecanização e gestão segundo abordagens empresariais. No âmbito dos projetos das universidades públicas brasileiras, segundo Oliveira (2003 *apud* PRETI, 2003), observa-se a função do tutor descrita em termos de atividades e tarefas predeterminadas a serem realizadas passo a passo. Com base em uma comparação entre as abordagens predominantes em instituições públicas e particulares, Paulino (2009) corrobora essa ideia enquanto também identifica idiosincrasias. Em uma investigação dos cursos de duas universidades, uma em cada setor, que adotaram a oferta dos 20% de formação semipresencial, o autor identifica que, na instituição pública, prevalecia a cultura da negociação, gerando a demora das decisões. Por outro lado, na instituição particular, observou uma otimização das composições curriculares com a proposta de corte de gastos. As mudanças, nas instituições de ensino, em termos de estruturação curricular para oferecer os 20% da carga horária de seus cursos a distância partem dos projetos pedagógicos dos cursos, “visando a identificação de conteúdos comuns que perpassem todos os cursos e possam gerar disciplinas capazes de constituir um núcleo integrador – a ser oferecido a distância para alunos de diferentes formações.” (PAULINO, 2009, p. 99).

Esse estudo também verificou que, em termos de estratégias de formação, há semelhanças entre os processos das duas instituições, que se valem de reuniões e treinamentos para o desenvolvimento de habilidades pontuais, particularmente de natureza técnico-instrumental. Entretanto, a resistência dos professores presenciais em aceitar a modalidade a distância, as limitações e as dificuldades, institucionais e



individuais, a falta de competência técnica e pedagógica, o número excessivo de alunos na relação aluno por tutor e a falta de recursos humanos e de equipamentos são elementos que comprometem o processo. A importância da ação do tutor, com o foco nas competências que lhe são necessárias, é ressaltada por Oliveira, Dias e Ferreira (2004), que sugerem técnicas relativas às habilidades para interação, para estimular a autonomia do aluno e para a dialogicidade, formulando uma abordagem de competências pedagógicas próprias para a EaD.

Em contraste, em uma defesa de uma formação que transcenda a capacitação e o desenvolvimento de competências, Cabanas (2007) considera a trajetória histórica da tutoria e do próprio tutor, tendo identificado, dentre os tutores participantes, a ausência de qualquer formação para a atividade. Assim, configura-se uma situação na qual os tutores simplesmente aprendem na prática e, assim, não desenvolvem uma abordagem reflexiva a seu trabalho, tornando-o uma experiência solitária e sem aprofundamento. Isso pouco contribui para uma definição de quem é, e o que faz, o tutor. Esse trabalho constatou que, em geral, a instituição convida o docente a atuar como tutor sem oferecer nenhum tipo de especialização, sugerindo que a tutoria é vista como tendo atribuições e uma prática pedagógica similares às do ensino presencial.

Entretanto, a noção que o tutor é um sujeito ativo na construção da prática pedagógica específica dos cursos a distância encontra respaldo, por exemplo, nos trabalhos de Ferreira (2009) e Gonçalves (2009). Ambos constataram, nas práticas dos tutores observados, atitudes que transitam por modelos do “mundo tradicionalista” e do “mundo emergente transformador”, em que o tutor aos poucos ganha consciência do próprio fazer em relação ao contexto inserido. Por um lado, Torres (2007) sugere a uma concepção do tutor como aquele que auxilia os cursistas tanto em questões acadêmicas quanto em aspectos de natureza pessoal e subjetiva. Por outro lado, Oliveira (2008) conclui que a prática dos tutores está mais fundamentada em instruções e “conteudismos” do que em ações reflexivas. Significativamente, a análise da prática pedagógica de tutores presenciais conduzida por Soares (2012) indica um foco na formação de vínculos relevantes entre os sujeitos envolvidos no processo, resultando no sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Refletindo sobre a função da tutoria presencial na EaD, Almeida e Figueiredo (2010) sugerem que a função está, de muitas formas, definida, porém, a identidade do tutor ainda está em construção. No entanto, em uma análise da atuação dos tutores, Schlosser (2010) conclui que não deve existir um único modelo de tutoria, e propõe repensar modelos que atendam às especificidades locais e regionais. Assim, pode-se observar controvérsias nas abordagens não somente à tutoria, mas também à EaD e seus modelos de gestão. Enquanto Neder (2000) sugere que o tutor não é simplesmente um facilitador, animador e motivador, mas, sim, um profissional participante de todos os momentos de preparação e do desenvolvimento do curso, sendo corresponsável pela formação do aprendiz, Belloni (2008) considera que a EaD é uma “produção em massa, para o consumo em massa”, na qual o tutor tem pouca responsabilidade na formação do aluno, e enfatiza que a mediação decorre, principalmente, dos meios tecnológicos.

Traçando um perfil do tutor vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco em questões relativas à interatividade e à avaliação das práticas do tutor, Gomes (2010) conclui que a tutoria no serviço público se configura numa estratégia política para viabilizar cursos em larga escala para todo o país, “consolidando a mesma como uma carreira docente diferenciada”. (GOMES, 2010, p. 28). Em uma investigação do papel que o tutor desempenha nos cursos de formação continuada para os profissionais da educação da rede pública do Paraná, Bortolozzo, Barros e Moura (2009) reafirmam a importância da tutoria como uma forma de docência em sua opção pelo termo “professor-tutor”, justificando a escolha pelos papéis múltiplos de interação com os alunos, motivação, reflexão, propostas de atividades, articulação de teoria e prática, avaliação da aprendizagem e uso de recursos utilizados na modalidade.

Essa posição é corroborada por Carvalho (2007), que defende o exercício da tutoria como fundamental nos processos de EaD, argumentando que é ele o *professor* que atende diretamente o aluno, e criticando a falta de experiência ou formação especializada desse indivíduo. A necessidade de uma formação específica para a modalidade é defendida também por Silva (2005), que concebe a atuação do tutor como necessitando de mais do que capacidades técnicas e particulares, e sugere que essa atuação pode estar relacionada conscientemente com as

percepções acerca da modalidade, enfatizando a necessidade de um diálogo entre a instituição e a tutoria.

Em um estudo acerca de aspectos afetivos nos processos da EaD, Hackmann (2008) reflete sobre a vivência discente e docente enquanto papéis sociais que englobam os membros dos dois grupos, valorizando a interação entre os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos que, em várias situações, são colocados em segundo plano, em favorecimento à fragmentação do saber e à valorização da dimensão cognitiva. Em contraste, Machado (2009), Silva (2012) e Jesus (2011) convergem para uma perspectiva que enfatiza a necessidade de uma forte interação entre os tutores, alunos e instituição, em consonância com a visão de Gonçalves (2009) da docência a distância “como uma entidade coletiva exercida por uma equipe distribuída nas universidades e nos polos de apoio presenciais”.

Analisando a natureza e a dinâmica das relações pedagógicas interpessoais que se desenvolvem entre alunos/alunos e alunos/professores em um curso de formação continuada de professores mediado através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), Kucharski (2010) discute o impacto dessas relações na qualidade da experiência nestes cursos. Suas considerações finais são consistentes com os achados de Rocha (2008), que conclui que a formação para a autonomia é um processo dependente de diversos fatores, incluindo a necessidade de investir na formação dos docentes que possam fundamentar a prática pedagógica.

No entanto, Bosi (2007) e Nóvoa (2008) sugerem que o trabalho dos tutores tem se reduzido ao de “prestadores de serviços temporários”, com pagamentos através de bolsas e sem as devidas garantias legais e reconhecimentos institucionais. As condições de trabalho dos tutores, segundo Teixeira Júnior (2010), são claramente ruins e resultam do acúmulo da docência virtual e presencial, bem como da “dificuldade na organização de tempo e espaço para a execução da tutoria, da falta de diálogo entre equipe docente, da dificuldade de manter o ânimo dos alunos e da baixa remuneração”. Buscando examinar a tutoria quanto à formação inicial, trajetória acadêmica e profissional do tutor, o autor reconhece as dificuldades enfrentadas pelo profissional, concluindo que a melhoria em suas condições de trabalho é essencial ao fomento de uma educação de qualidade. Com relação às condições de trabalho do tutor e suas relações com o tempo e espaço de trabalho, Mill, Santiago e Viana (2008, p. 14) apontam para uma precarização no trabalho

docente motivada pela sobrecarga de “atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor da hora- aula” associada à falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais.

De fato, a legislação relativa à EaD parece estar se refinando de forma lenta e gradativa, deixando lacunas importantes que têm grande impacto nas práticas da modalidades. A *Portaria dos 20%*, especificamente, parece ter se tornado um incentivo à educação *online*, enquanto que a mediação pedagógica permanece como um dos grandes desafios para as práticas da educação suportada pelas TIC. É preciso superar-se a concepção tecnicista que coloca os recursos como condição determinante nos processos de aprendizagem, considerando a mediação como uma abordagem dialógica, conforme a sugestão de Thiesen (2010). Passamos, assim, a uma discussão, na próxima sessão, acerca das relações entre a EaD, as tecnologias e a pedagogia.

### 2.3 EaD, Tecnologia e Pedagogia

Alguns trabalhos sobre as origens da EaD identificam suas raízes nas cartas escritas por São Paulo aos apóstolos, assinalando sua expansão inicial no período subsequente à invenção da imprensa no século XV, que trouxe a produção e a disseminação do conhecimento escrito e divulgado através do livro impresso, e, subsequentemente, a Revolução Industrial, originada na Inglaterra do século XVIII, que inaugurou a produção capitalista, instaurando novos processos que vieram a substituir as práticas e relações feudais. (ROCHA, 2008). Assim, os cursos por correspondência oferecidos na Europa do século XVIII são considerados como as primeiras formas de EaD (LANDIM,1997). Na realidade, cursos por correspondência tornaram-se comuns no século XIX, em países como a Suécia, a Inglaterra, a Rússia, a Alemanha, os Estados Unidos e o Canadá, sendo utilizados para o treinamento vocacional e para a educação continuada. No entanto, um avanço mais significativo da EaD, ainda com esses propósitos, deu-se após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com a expansão das telecomunicações.

A popularização do rádio expandiu as fronteiras da EaD, que se adaptava ao novo contexto sociotécnico. Segundo Nunes (2008), a capacitação de recrutas

norte-americanos durante a Segunda Guerra lançou mão, maciçamente, de novas metodologias possibilitadas pelas (então) novas tecnologias da comunicação.

Do início do século XX até a Segunda Guerra mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa (NUNES, 2009, p. 3).

Antes disso, ainda em 1928, a *British Broadcasting Corporation* (BBC) oferecia cursos usando materiais impressos articulados a programas de rádio direcionados a um público adulto. Entretanto, no período até cerca de 1951, os Correios desempenhavam um papel central na EaD. (ROCHA, 2008).

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento industrial, a expansão dos meios de transporte e a popularização das telecomunicações em nível mundial tiveram importantes implicações ao desenvolvimento da EaD. Lançando mão, inicialmente, de aulas por correspondência, a EaD foi, ao longo do tempo, incorporando novos meios e novas tecnologias. O rádio, os programas de treinamento desenvolvidos durante a Segunda Guerra Mundial e, a partir da década de 1960, a televisão, concorreram para o desenvolvimento e a disseminação da modalidade, que passou a integrar o cassete, o videocassete, o telefone e, finalmente, o computador em uma variedade de modelos de ensino baseados, predominantemente, em concepções variadas de autoaprendizagem.

O impulso à EaD dado em meados dos anos 1960 se relaciona, segundo Nunes (2008), a diversas ações no campo educacional que resultaram na criação de IES dedicadas à modalidade, começando pelo Reino Unido e se expandindo a outros países europeus e continentes. Dentre essas instituições, destacam-se a *Open University*, no Reino Unido, a *FernUniversität*, na Alemanha, a *Indira Gandhi National Open University*, na Índia e a Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica.

No Brasil, o surgimento da EaD se deu, segundo Alves (2009), por volta do final do século XIX, quando se veiculavam anúncios em jornais no Rio de Janeiro, oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência, ministrados por professores particulares. Um dos primeiros cursos oferecidos por correspondência, em 1904, foi anunciado em jornais do Rio de Janeiro. Entretanto, reconhece-se, como o marco inicial EaD, a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquete Pinto em 1923 (SOUZA; NUNES, 2003 apud ROCHA, 2008). A rádio

promovia a educação por meio de cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia.

A partir disso, a EaD via rádio foi ganhando destaque. Na década de 1950, o ensino por correspondência e rádio floresciam no cenário brasileiro. Entretanto, após o golpe de 1964, a censura pôs fim à Rádio Educativa, criando, no ano seguinte, a TV Educativa e, em 1969, o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que visava o uso do rádio, televisão e outros meios pertinentes à educação. Essa etapa de desenvolvimento da EaD no país teve seu auge no ano de 1973, quando foi criado o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), que colaborou efetivamente na formulação da Constituição de 1988 e na criação da Secretaria de EaD, mais tarde transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nessa mesma época, a Universidade de Brasília (UnB) começou a adotar métodos da EaD, sendo reconhecida como a primeira IES brasileira a explorar essa modalidade.

Durante a década de 1970, a EaD apoiada pela televisão proporcionava um sistema nacional de tele-educação. Projetos como o Telecurso de 1º e 2º graus (1978) e outras iniciativas de canais de televisão educativos foram desenvolvidos no território nacional. Alves (2009) ressaltava que entre 1970 e 1980, a história da EaD sugere uma mudança do paradigma adotado até então, iniciando-se a difusão de línguas estrangeiras por meio de vídeos cassete e, mais tarde, microcomputadores.

De fato, na década de 1990, a expansão da Internet abriu novos caminhos para a EaD, possibilitando a criação de propostas variadas no ambiente universitário. Os LMS (*Learning Management Systems*) e as plataformas de *e-learning* ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) começaram a ocupar um espaço importante. O Laboratório de Educação a Distância (LED) da Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, iniciava a oferta de cursos de especialização e mestrado, com uma proposta denominada “presencial virtual”. Os primeiros cursos de graduação a distância no Brasil foram ofertados na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a primeira universidade no Brasil que implantou efetivamente os cursos de graduação a distância, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), que recebeu o primeiro parecer oficial de credenciamento em 1998 pelo MEC. (OLIVEIRA, 2008).

Essa breve incursão pela história da EaD ilustra sua relação com a história da tecnologia. De fato, a história da modalidade é vista, por muitos autores, em termos

de gerações determinadas diretamente pela classificação das tecnologias utilizadas. Maia e Mattar (2007, p. 21-22) identificam e descrevem quatro gerações: a primeira, textual, consistiu nos cursos por correspondência (1876 a 1970), baseados no texto impresso; a segunda, analógica, foi definida pelos meios de produção de massa, de novas mídias e das universidades abertas que introduziram as transmissões por televisão aberta, rádio, fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone (1970 a 1990); a terceira correspondeu ao uso das tecnologias interativas, representados pelo banco de dados inteligentes e as tecnologias da Web 2.0, uma versão da Web que fornece aos usuários maiores possibilidades de interação e colaboração. (O'REILLY, 2005).

Taylor (1999) diz que a Web 2.0 possibilita que os usuários sejam protagonistas ativos e criem uma “aprendizagem flexível”, fomentando uma quarta geração de EaD, a digital. Alguns autores admitem uma quinta geração, a EaD *online* (a partir de 1990), baseada em redes de computadores, recursos de conferências e multimídia.

Essa determinação de gerações com base em classes de tecnologias é objeto de discussão entre os teóricos da área, pois há objeções ao determinismo tecnológico tácito à posição de destaque atribuída às tecnologias, em lugar de considerarem-se as questões relativas ao desenho pedagógico. Buscando identificar um meio-termo entre o determinismo tecnológico e a noção que é a pedagogia, somente, que determina os usos de artefatos tecnológicos, Anderson e Dron (2012) sugerem uma metáfora que entrelaça as duas posições como em uma dança, na qual “a tecnologia marca o ritmo e cria a música, enquanto a pedagogia define os movimentos”. Assim, sugerem que as tecnologias disponíveis como suporte para os diferentes modelos de aprendizagem na EaD influenciam, mas não limitam, os tipos de modelos pedagógicos que serão desenvolvidos. Como exemplo, argumentam que os meios de comunicação bidirecionais colaboram para o desenvolvimento de uma pedagogia baseada no diálogo.

Os autores afirmam que até a metade do século XX, as concepções pedagógicas cognitivas e behavioristas dominaram as práticas docentes e a pesquisa da aprendizagem. O foco no indivíduo e na necessidade de medir comportamentos respondidos a estímulos definem a teoria behaviorista, e os resultados de aprendizagem associados com treinamento foram, na realidade,

usados em programas de treinamento militar, pois oferecem as possibilidades de medir e demonstrar a questão comportamental. Em contraste, os modelos cognitivos, que emergiram no final dos anos 1950, buscavam explicar a motivação, as atitudes e barreiras mentais, baseados na compreensão das funções e operações cerebrais, utilizando modelos do computador para descrever e testar a aprendizagem. Com o foco no comportamento para mudanças em conhecimento e capacidades possíveis de serem armazenadas e recuperadas na memória individual, os métodos de verificação experimental e aplicações da ciência do cérebro alcançaram popularidade no final do século XX. Segundo Dron e Anderson (2012), nos modelos Cognitivo-Behaviorista (CB) de aprendizagem, a presença cognitiva é o contexto e o meio pelos quais os alunos constroem e confirmam os conhecimentos, com processos de estímulo e reforço para a aquisição desses conhecimentos.

Na geração CB da EaD, as concepções de aprendizagem tinham seu foco no processo individualizado, resultando em limitados níveis de liberdade para ao aluno, que se adequava à tecnologia de materiais impressos e de interação pelo correio, bem como aos meios de comunicação de massa. O contexto tecnológico se restringia a possibilitar a comunicação um-para-um e um-para-todos. Esses modelos de comunicação subsidiaram a consolidação da EaD em um época na qual as tecnologias disponíveis baseavam-se nos métodos de comunicação um-para-muitos. A comunicação muitos-para-muitos foi disponibilizada pela teleconferência, mas os seus custos e complexidade limitavam seu uso. Ainda hoje, segundo Garrison (2009 apud DRON; ANDERSON, 2012), o modelo CB é praticado em muitos contextos educacionais.

Dron e Anderson (2012) identificam uma segunda geração da EaD associada à tradição de pensamento construtivista inaugurada por Piaget. Para Kanuka e Anderson (1999 apud DRON; ANDERSON, 2012), a abordagem construtivista na educação a distância concebe o educador como um guia, um parceiro no processo de aprendizagem, tornando o “conteúdo” secundário, já que a aprendizagem é vista como pautada na experiência. As tecnologias associadas a essa geração da EaD são associadas à ideia da conferência (áudio, vídeo e Web), e permitem a implementação de modelos de comunicação muitos-para-muitos. Apesar de focar na interação humana, os limites na acessibilidade das tecnologias disponíveis



produzem modelos de EaD relativamente caros, e que compartilham de problemas da educação presencial em termos de aulas centradas no professor.

A terceira geração da EaD, segundo Dron e Anderson (2012) está pautada no modelo de aprendizado proposto por Siemens e Downes (2007 apud DRON; ANDERSON, 2012), o conectivismo. Esse modelo concebe a aprendizagem como um processo de construção de redes de informação, recursos e contatos, e tem como contexto tecnológico o mundo em rede da Web 2.0. A proposta pedagógica a ele associada é que o aluno desenvolva a capacidade de encontrar e aplicar conhecimento onde for necessário. O conectivismo identifica que as fronteiras são indiscriminadas e sobrepostas, que as convenções sociais são híbridas e a Web é a tecnologia mediadora do processo. Sua base é construtivista, mas o aprendiz conecta e constrói seu conhecimento em um contexto não apenas de redes e grupos externos, mas com base, também, em suas predileções. O professor não é o único responsável por definir e gerar conteúdo.

A discussão de Dron e Anderson (2012) ilustra, claramente, que o papel do professor varia de acordo com a abordagem pedagógica implicada no modelo de EaD em questão, que não deixa de estar associado à disponibilidade de diferentes tecnologias, as quais oferecem possibilidades distintas em termos comunicacionais. Isso é consistente com a noção que a utilização das TIC como ferramentas pedagógicas, exige uma reorientação didática em termos metodológicos e didáticos, pois esta transforma a relação entre as capacidades cognitivas e as de ação, conforme sugere Kenski (2007, p. 46).

No entanto, mesmo que o professor não mais se posicione como um detentor do monopólio do saber, mas, sim, como um parceiro, encaminhando e orientando o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele, esse professor é, invariavelmente, parte de um contexto bem maior do que a sua sala de aula, “real” ou “virtual”. A EaD, em particular, tem sido tradicionalmente associada à educação de grandes números de aprendizes, e, portanto, implica em estruturas institucionais de complexidade variável, mas, nas quais, a docência se distribui, conforme sugerido acima. Assim, torna-se essencial a relação entre a EaD, que tem demandas estruturais e processuais complexas criadas pelas economias de escala às quais precisa, em via de regra, se submeter, e concepções de “qualidade”, e a esse tema se dedica a seção seguinte.

## 2.4 A EaD e a Qualidade

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2001) propõe uma justificativa abrangente para o pensar sobre qualidade na Educação:

a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. (UNESCO, 2001, p. 1).

Ainda de forma bastante geral, Gadotti (2001, p.1) sugere que “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo.” No entanto, as dificuldades em se definir “qualidade” são muitas, conforme Netto et al. (2010, p.19) concisamente apresentam:

Qualidade  *você sabe o que é; entretanto não sabe o que é. Não se descarte a contradição. Ainda assim, algumas coisas são melhores que outras, têm mais qualidade. Quando você tenta dizer o que a qualidade é, separada das coisas que a possuem, tudo se desvanece. Assim, não haveria nada para se dizer sobre ela. Se você não consegue dizer o que é qualidade, como vai saber o que é, ou como vai saber, pelo menos, se ela existe? Se ninguém sabe o que ela é, então para quaisquer fins práticos, ela não existe absolutamente. Em que se baseiam os graus dela? Por que as pessoas pagam fortunas por algumas coisas e atiram ao lixo outras? Obviamente, algumas coisas são melhores que outras. Mesmo assim, em que consiste esta *melhoridade*? Dessa maneira, você vai tecendo rodas mentais, sem encontrar o ponto de apoio em que findar a tração. Qualidade, qualidade, que é qualidade?*

Originária do setor corporativo, a ideia de “controle de qualidade” se relaciona, em geral, a avaliações e comparações com padrões em contextos de competição mercadológica. A aplicação mais rigorosa de métodos de avaliação e controle de qualidade na Educação é recente e controversa (CHALMERS; JOHNSTON, 2012). Assim, no contexto da Educação, o termo “qualidade” admite uma variedade de sentidos, cada qual associado a um esquema diferente de critérios, indicadores e metodologias para avalia-los.

“Qualidade” pode ser associada a “adequação”, “responsabilidade”, “eficiência”, “eficácia” e “excelência”: “pode-se enfatizar que a experiência

educacional, para ser considerada de qualidade, requer-se que ela tenha utilidade ou valor para aqueles que nela tomam parte.” (JULIATTO, 2005, p. 57 apud NETTO et al., 2010, p. 18). “Excelência” também figura na concepção de Marchesi (2003), que associa “qualidade” também ao desejo de perfeição que não é alcançado plenamente. Sanyal e Martin (2006) identificam algumas definições de qualidade do produto – sem defeitos, satisfazendo a necessidade dos clientes, e do serviço – ajustando-se às especificações, oferecendo um valor a mais e, como o produto, satisfazendo a necessidade dos clientes.

Para Millard (1983, apud JULIATTO, 2005), há quatro classes de “definições” de “qualidade”: (a) como indefinível, isto é, a qualidade da educação é uma “caixa preta”; (b) como consenso social, isto é, “a qualidade seria aquilo que é aceito como tal pelas pessoas que entendem do assunto”; (c) como ideal, ou seja, a instituição tenta implementar um certo modelo pré-existente; e (d) como definida por algum paradigma, dentro de um contexto e relacionado a objetivos.

Por outro lado, Chalmers e Johnston (2012) capturam os sentidos do termo na educação em cinco classes: (a) excelência, isto é, qualidade como algo excepcional, único e elitista; (b) consistência, ou seja, qualidade como resultado perfeito, sem problemas; (c) adequação, isto é, qualidade como a concretização de metas pré-definidas; (d) valor do retorno de investimentos; e (d) transformação, isto é, qualidade como o aumento do empoderamento do estudante ou criação de novos conhecimentos. Segundo as autoras, o ES é usualmente julgado em termos de adequação e/ou valor do retorno de investimentos, em particular, nos contextos de gestão de governos e de instituições privadas.

Segundo Sanyal e Martin (2006), a qualidade deve ser avaliada em nível institucional, podendo ser medida pelo cumprimento de critérios mínimos estabelecidos para os processos, insumos e resultados, tomando como base padrões. Os autores discutem a garantia da qualidade em termos de práticas variadas, incluindo: auditoria de qualidade, realizada por pessoas sem vínculo com o objeto de análise e levando em conta o contexto nacional, internacional, regional e institucional; auto-avaliação, informes e revisão por pares. Os níveis avaliados são, também, diversos, e incluem sistema, instituição e programa, levando-se em conta as áreas acadêmicas, suas diretivas e rendimento, bem como os objetivos e prioridades dos envolvidos. Outro mecanismo é a acreditação, uma classe de

métodos de garantia externa de qualidade mais usada no contexto internacional. Segundo as autoras, a acreditação resulta de um processo no qual uma entidade governamental ou privada (agência de acreditação) avalia a qualidade de uma IES em sua totalidade. Esse mecanismo assegura um nível de qualidade específico que depende da missão da instituição, dos objetivos de seus programas e das expectativas dos participantes envolvidos.

Juliatto (2005 apud NETTO et al., 2010) defende a necessidade de indicadores que possibilitem monitorar e melhorar a qualidade no serviço educacional, sugerindo duas categorias de métodos:

Métodos quantitativos têm sido usados no trato de matérias em que os dados já existem ou facilmente podem ser reunidos, como nos seguintes exemplos: teste de aptidão, registros estudantis, despesas registradas, coleções de biblioteca, dependências educativas, proporção de doutores no corpo docente e outros.

Os métodos qualitativos não enfatizam a objetividade no mesmo grau. Em vez disso, eles tentam capturar outras manifestações subjetivas da qualidade, mais infensas de serem traduzidas por medições numéricas, como a satisfação do estudante, o envolvimento pessoal do estudante e a interação do discente com o corpo docente. (JULIATTO, 2005, p. 75 apud GIRAFFA ET AL., 2010, p. 23).

Kanwar e Koul (2006) justificam a necessidade de avaliação da EaD como consequência do próprio processo de democratização da educação, da demanda de programas e cursos que atendam às necessidades do mercado de trabalho, bem como das aspirações e do novo perfil do estudante da “Era da Informação” e da disseminação das TIC, propriamente ditas. Segundo os autores, no contexto global, a EaD tem se desenvolvido no sentido de avançar para além dos processos formais de qualidade, e no sentido de uma cultura de qualidade. Por outro lado, no Brasil estão em uso, como indicadores de qualidade, os exames nacionais em nível superior, que, segundo Torres (2010, p. 46), podem garantir a consolidação da EaD nas universidades:

No Brasil o ensino superior sofre avaliações constantes por meio de mecanismos regulares de verificação de qualidade. Tais mecanismos garantem as avaliações das condições operacionais das instituições, as características de titulação e regime de trabalho dos docentes, e também o status de aprendizagem dos alunos matriculados. A regulamentação desses processos está estabelecida na Lei 10.861/2004, que instaurou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino (SINAES). O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é o instrumento específico para avaliar o desempenho dos alunos. Tal instrumento é aplicado indistintamente em alunos de cursos presenciais e em alunos de cursos a distância equivalentes. Como todos fazem a mesma prova, nas mesmas datas, locais, horários e

demais condições, é possível comparar os desempenhos alcançados pelos alunos das duas modalidades. (tradução da autora)

Tomada como referência mundial em EaD, a *Open University*, na Inglaterra, figura em quase a toda a literatura relativa a qualidade. Uma de suas características fundantes é a não-exigência de qualificações e exames admissionais. Entretanto, conforme Netto et al. (2010) explicam, segundo a Agência de Garantia de Qualidade para a Educação Superior (QAAHE), instituição responsável pela qualidade no ES no Reino Unido, a *Open* é “excelente” em todos os indicadores utilizados nas auditorias, incluindo projeto pedagógico, capacitação dos docentes, proporção alunos/docente, material didático e avaliação. A Universidade iniciou suas atividades em 1969, e teve uma significativa expansão ao longo dos anos, estabelecendo uma estrutura de suporte a processos que incluem dispositivos para controle de qualidade em área de atividade. Por exemplo, o desenvolvimento de cursos é feito em equipes multidisciplinares que incluem assessores externos especializados, os quais contribuem desde a elaboração do projeto pedagógico até a definição do perfil indicado para os tutores (docentes associados). Esses passam por processos de capacitação inicial e continuada para atuarem com grupos de 20 alunos, em média, o que é considerado um diferencial significativo da instituição. O índice de satisfação dos alunos é alto, e a universidade mantém grande respeito, credibilidade e confiança de alunos, governo e da sociedade em geral, em parte porque já estabeleceu, ao longo de mais de 40 anos, sua reputação com base na atuação e no desempenho profissional dos próprios egressos, e, em parte, porque é avaliada em auditorias que seguem os mesmos padrões das outras universidades do Reino Unido.

No Brasil, os programas de EaD são regulamentados, avaliados e supervisionados pelo MEC, que é responsável pelo credenciamento de cursos. Isso exige um processo no qual a instituição precisa evidenciar que sua proposta de curso é consistente com os *Referenciais de Qualidade*. O documento é flexível com relação ao desenho didático e às combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos utilizados em um curso, mas determina que é necessário contemplar-se as dimensões técnico-científica e política. A Portaria Normativa n. 2 de 2007 complementa os *Referenciais* em seu art. 1º, parágrafo segundo, que especifica os documentos necessários e comprobatórios da existência

física e tecnológica e de recursos humanos necessários, consistentes com o Decreto n. 5.622/05 e os *Referenciais*.

Ainda que não defina um modelo único de EaD, os *Referenciais* especificam elementos obrigatórios a serem oferecidos por todos os cursos propostos, referindo-se à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e de tutores, além de mencionar as instalações físicas a serem disponibilizadas e utilizadas pelos alunos na universidade e em seus polos de apoio presencial. Os projetos político-pedagógicos dos cursos devem apresentar com clareza as opções do currículo, a concepção de educação, os sistemas de comunicação, o material didático, a avaliação, a composição da equipe multidisciplinar, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmico-administrativa, a sustentabilidade financeira, bem como o perfil do aluno que pretende formar. De modo a atender às exigências dos *Referenciais*, a ancoragem do sistema de comunicação fundamentado em TIC deve permitir ao aluno resolver com rapidez as questões apresentadas pelos materiais didáticos e seus conteúdos, possibilitando sua articulação com os docentes, tutores, colegas, coordenadores e responsáveis pelo sistema acadêmico e administrativo. Em outras palavras, conforme o documento, a metodologia deve estar apoiada em algum meio tecnológico que permita a interação.

Em relação ao corpo docente que integra o credenciamento das instituições atuantes nessa modalidade, deve ser apresentado um quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso, pela coordenação de cada disciplina, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades relativas ao desenvolvimento do curso. Entretanto, relativamente pouco é dito com relação ao tutor. Assim, permanece uma lacuna importante, que, segundo Lemgruber (2008) permite que instituições não idôneas desvirtuem as intenções do documento através da adoção de estratégias de aumento da lucratividade sem quaisquer preocupações com a qualidade e a “identidade” do tutor.

## 2.5 O tutor e a tutoria: a teoria e a prática

Com a expansão da EaD, e dadas as suas relações profundas com as TIC, alguns autores tratam a modalidade como uma revolução tecnológica na qual as tecnologias são as protagonistas exclusivas, sem considerar os desmembramentos e especificidades pertinentes à pedagogia e aos processos de aprendizagem. As

tecnologias podem favorecer, apoiar, fomentar a expansão da educação, mas, por si sós, não oferecem oportunidades aos aprendizes de se desenvolver como indivíduos críticos e autônomos. Assim como aquele que está em contato direto com o aprendiz na EaD, o tutor emerge como figura fundamental, conforme sugerido nos próprios *Referenciais*:

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21)

Segundo Schlosser (2012), o tutor surgiu na academia do final do século XV nas universidades inglesas de Cambridge e Oxford. Sua função era prestar uma assessoria acadêmica e pastoral a grupos de alunos, de maneira individualizada e sob a coordenação de um docente. Diante da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, no século XIX, as universidades formalizaram a tutoria em seus quadros docentes. Assumindo a função de orientador e acompanhador dos trabalhos acadêmicos, o sentido da tutoria foi sendo incorporado na EaD e é, atualmente, central na modalidade. Assim, a noção do tutor como um indivíduo que oferecia apoio a uma minoria, a elite, no caso das universidades inglesas, foi integrada em um modelo de educação criado, essencialmente, para as massas.

A configuração da tutoria implementada em 1969 pela *Open University* serviu de modelo, segundo Preti (2003), para outras universidades, incluindo a Universidade Nacional a Distância, a UNED, na Espanha (criada em 1972) e a Universidade da África do Sul (criada em 1973). Em todas essas instituições, o tutor é, de fato, um elemento fundamental nas soluções do problema logístico criado pelo objetivo de se distribuir oportunidades de aprendizagem a números significativos de estudantes e, assim, democratizar o acesso ao conhecimento. As funções do tutor consistiam em esclarecer dúvidas, verificar as atividades realizadas pelos alunos, motiva-lo, realizar trabalhos práticos para facilitar a compreensão da teoria e conduzir a avaliação formativa continuada. As orientações dos *Referenciais* com relação às funções da tutoria são consistentes com esse modelo:

A tutoria a distância media o processo pedagógico junto aos estudantes, sendo sua principal atribuição o esclarecimento de dúvidas e a promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, participar do processo avaliativo de ensino-aprendizagem junto com os docentes e selecionar material de apoio. (BRASIL, 2007, p. 21)

O papel do tutor-docente pode ser visto, portanto, como um de mediação: por um lado, o tutor acompanha e apoia o aluno; por outro, dependendo da estrutura de EaD em questão, o tutor também participa do processo de design e desenvolvimento de módulos ou cursos. Segundo Masetto (2000), a mediação pedagógica é a atitude e o comportamento do docente que se coloca como um facilitador, um motivador da aprendizagem, de maneira ativa, colaborando para que o estudante alcance seus objetivos. O trabalho de Oliveira, Dias e Ferreira (2004), que discute cinco cursos de formação de professores oferecidos por diferentes IES brasileiras, com base em seus projetos político-pedagógicos, ilustra a importância da mediação conduzida pelo tutor no cotidiano da EaD.

Em contraste com o modelo de tutoria da *Open University*, as práticas no Brasil adotam a categorização da tutoria na EaD em duas classes, a tutoria a distância e a tutoria presencial. Essa última atende os estudantes nos polos regionais em horários pré-estabelecidos. As funções atribuídas a tutores presenciais e a distância, segundo os *Referenciais*, são intercambiáveis, e cabe às instituições desenvolverem planos de capacitação de seu corpo de tutores. Ainda segundo o documento, o tutor presencial deve conhecer o projeto pedagógico, o material didático e o conteúdo específico, auxiliando os estudantes no desenvolvimento de atividades individuais e em grupo. Ao tutor a distância, os *Referenciais* atribuem também a função de esclarecimento de dúvidas e a promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, além da seleção de materiais de apoio e sustentação teórica aos conteúdos, como participar dos processos avaliativos.

Segundo Netto et al. (2010), o uso de tecnologias da comunicação requer que professores e alunos sejam capazes de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa, e desempenhar novos papéis. Para isso, o docente precisa de competência técnica para o uso de computadores, metodologias adequadas, organização, disciplina, disponibilidade e flexibilidade, dentre outros aspectos, que contribuam para a interatividade do processo. Nessa perspectiva, a mediação do tutor no AVA deve buscar propor desafios para os alunos descobrirem mais, de modo que o tutor precisa problematizar situações,



instigar, ir além de simplesmente tirar dúvidas. Para tanto, o tutor deve possuir um amplo conhecimento do conteúdo e dos recursos virtuais, mediando as interações e resolvendo os conflitos que surgirem.

Os autores ressaltam que o tutor atua também como um fomentador social, facilitando e dando espaço a aspectos pessoais e sociais no AVA. No entanto, argumentam que a maioria dos docentes atuantes como tutores não recebem uma formação específica com recursos tecnológicos, para começar, e, portanto, têm pouca ou nenhuma intimidade com ambientes virtuais e suas funcionalidades. Assim, enquanto o MEC concebe o tutor como um docente que media o desenvolvimento do curso, um sujeito que participa ativamente da prática pedagógica e contribui virtual ou presencialmente na aprendizagem e sua avaliação, a formação deste indivíduo não parece dar o suporte necessário à sua função.

É preciso, também, refletir sobre as condições de trabalho da tutoria, conforme já sugerido. Como base legal, o artigo 67 da LDBEN enfatiza que os sistemas de ensino irão promover a valorização dos profissionais da educação e define os seguintes aspectos:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

No que diz respeito à tutoria em EaD, no entanto, ao utilizar os termos “tutor” e “docente” como categorias separadas, os próprios *Referenciais* parecem contribuir para a ambivalência da figura do tutor e seu papel como *professor*. Entretanto, conforme sugere Lemgruber (2008), o tutor é um professor, já que sua “mediação é uma função docente, tanto na tutoria específica de uma disciplina, quanto na tutoria, em geral presencial, como um orientador de estudo.” Assim, enquanto a tutoria é concebida como imprescindível à EaD, permanecem muitas lacunas no tocante às suas condições de atuação.

Um aspecto crucial e bastante problemático nessa atuação é tratado de forma ambígua nos *Referenciais* (BRASIL, 2007, p. 22): “O quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação do número de

alunos/tutor, capaz de permitir interação no processo de aprendizagem”. Assim, uma ampla gama de práticas diferentes pode ser observada no país. Com base no levantamento apresentado no *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância* de 2008 (ABRAED, 2008), Lemgruber (2008) identifica uma média de mais de 160 alunos para cada tutor na Região Sul, de 77,9 na Região Centro-Oeste, de 32,3 na Região Sudeste, de 31,8 na Região Norte e a menor taxa de 24,7 na Região Nordeste. Ainda que as médias gerais não favoreçam os atendimentos individualizados e o acompanhamento sistemático e próximo do aluno, nos surpreendemos mais, quando nos deparamos com a média de 600 alunos por tutor na tutoria virtual em uma única universidade. Essa média é o padrão em algumas IES, incluindo aquela tomada como campo nesta pesquisa. Lemgruber (2009), entretanto, considera como proporção “adequada” um máximo de 30 alunos por tutor. Nessa perspectiva, a situação é bastante problemática.

Um outro aspecto também problemático relacionado às tarefas atribuídas ao tutor e que constitui, para alguns, um questionamento e crítica feitos à EaD como um todo, converge em torno do termo “autonomia”. Não obstante a variedade de sentidos possíveis para o termo, a predeterminação, na EaD, de vários aspectos considerados centrais ao trabalho docente pode ser considerada como em direta oposição à ideia da “autonomia docente”, em particular, naquilo que diz respeito à liberdade para se tomar decisões. Trata-se de uma forma de liberdade que é central noção à concepção freiriana da educação como um processo continuado:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.67)

Esta pesquisa, informada por uma visão freireana da Educação e de seus processos, buscou, dentre outros objetivos, compreender o que pensam os tutores acerca de suas ações, suas possibilidades e sua contribuição aos processos educacionais conduzidos na EaD. Assim, enquanto esse capítulo apresentou as principais concepções e questionamentos identificados na literatura relevante, o

capítulo seguinte descreve o campo da pesquisa, sua metodologia, e seus achados primários.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Breve recapitulação

Antes de passar à discussão da metodologia adotada na pesquisa, o assunto deste capítulo, relembro ao leitor as questões de estudo que orientaram o trabalho.

O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar a função que o tutor exerce em cursos de graduação em uma IES privada, segundo a ótica dos próprios tutores. Esse objetivo se desdobrou nas seguintes questões de estudo:

1. Como os tutores caracterizam sua função e práticas, e que relações vislumbram entre estas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial em outras instituições?
2. Como se potencializam, na prática, segundo os tutores, as possibilidades de autonomia e reflexão profissional enquanto aspectos centrais esperados da docência no ensino superior?
3. Como os tutores vivenciam o desenvolvimento de suas práticas no contexto de formação continuada oferecida pela instituição de ensino?
4. Como os tutores posicionam suas práticas em relação a questões de qualidade em EaD?

#### 3.2 Campo da pesquisa

A IES pesquisada, localizada na cidade do Rio de Janeiro, oferece cursos de graduação presenciais desde 1971. A estrutura para a oferta de EaD foi concebida em 1995, com recursos da tecnologia e a utilização de encontros presenciais e instrucionais, sendo uma das pioneiras, no estado do Rio de Janeiro, na oferta dessa modalidade de ensino em graduação. Os cursos de graduação oferecidos pela instituição são 21, nas áreas das Ciências Aplicadas à Saúde e ao Meio Ambiente, das Ciências e Práticas Gerenciais, das Ciências Sociais Aplicadas e de Formação de Professores. A universidade também oferece 8 cursos de graduação tecnológica na Escola Superior de Gestão e Tecnologia, além da pós-graduação,

nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, da Educação, do Meio Ambiente, da Saúde e de TI. A universidade começou a oferecer cursos a distância em 1995. Na graduação a distância, 8 cursos são oferecidos pela Escola Superior de Gestão e Tecnologia, 1 pela Escola de Ciências Sociais Aplicadas e 2 pela Escola de Formação de Professores. No segundo semestre de 2012, o corpo docente consistia de 323 docentes trabalhando com um corpo discente de aproximadamente 7.800 alunos.

A instituição trabalha com dois tipos de tutoria, a virtual e a presencial. Os tutores virtuais (TV) trabalham *online* com os alunos, através do AVA institucional, e os tutores presenciais (TP) dão apoio presencial nos polos da instituição. Em minha pesquisa, investiguei a tutoria virtual que é oferecida aos alunos matriculados nos cursos presenciais e que estão cursando as disciplinas correspondentes aos 20% a distância permitidos pela *Portaria dos 20%*. Esses TV respondem ao Núcleo Integrador (NI) da universidade. O NI oferece nove disciplinas que são comuns a todos os cursos presenciais da instituição. Por outro lado, a Tutoria Presencial (TP), oferecida nos cursos de graduação a distância, responde diretamente à Coordenação da EaD. Dessa forma, os alunos matriculados em cursos de EaD têm dois tutores, um TV e um TP. Ambas as formas de tutoria seguem as orientações do Centro de Educação a Distância (CEAD) da instituição.

O documento que regulamenta o CEAD designa como corpo docente os seguintes profissionais:

- I. Professor-autor: professor com titulação e especialização para o desenvolvimento de conteúdos das disciplinas;
- II. Professor de disciplina: professor responsável pelo desenho didático da disciplina; e
- III. Professor-tutor (distância ou presencial): orientador e provocador das atividades discentes atuando com tarefas específicas a sua modalidade (distância ou presencial). (CEAD, título IV, cap. I, art. 42)

Adicionalmente, o parágrafo único do art. 43 afirma que os professores atuantes no CEAD são contratados pela mantenedora da instituição ou a ela cedidos por instituição parceira. Assim, tanto os TP quanto os TV são professores que já atuam em cursos presenciais, e alguns deles atuam nos dois tipos de tutoria.

As turmas presenciais têm um limite de 60 alunos por turma, enquanto que as turmas dos cursos a distância podem chegar a incluir 300 estudantes. Essas turmas

são específicas no tocante ao curso no qual seus alunos estão matriculados, isto é, turmas presenciais e turmas da EaD são, no geral, compostas de alunos matriculados no mesmo curso. Por outro lado, outras turmas a distância são formadas para as disciplinas geridas pelo NI, de modo que incluem alunos matriculados em qualquer curso que se inscrevam numa das nove disciplinas oferecidas pelo núcleo. Nesse caso, as turmas chegam a incluir até 900 alunos, e é somente a partir desse número que outra turma é aberta.

Em outras palavras, um TV responsável por uma das disciplinas do NI pode trabalhar com 900 alunos em uma única turma. Há o limite de turmas por TV, mas a carga horária semanal e a remuneração são fixas por turma, independente do número de alunos nela inscritos.

Os TP têm carga horária variável a cada período letivo, dependendo do número de encontros presenciais estabelecidos pela coordenação da EaD. Os TV possuem uma carga horária de 20 horas semanais, sendo 16 dessas horas em trabalhos realizados em casa ou outro local escolhido pelo tutor, e 4 horas em plantão na sala do NI. O espaço físico do local em que reúne os tutores de plantão é climatizado, possui 10 computadores dispostos em duas laterais da sala, além de uma mesa grande com 8 cadeiras no centro da sala, de modo que os docentes possam corrigir provas ou fazer reuniões. De acordo com os dias de plantão, o número de tutores na sala varia. No semestre da coleta de dados (2012.2), em meu dia de plantão, 5 tutores estavam normalmente presentes. O contato pessoal entre o docente responsável pela disciplina e o tutor raramente ocorre, e, quando acontece, é por e-mail.

Além do AVA institucional, existe um outro espaço, criado em uma implementação de Moodle e gerido pela Coordenação do NI, o qual tem o objetivo de fomentar a interação entre os membros da equipe constituída pelo docente responsável e o TV da disciplina, e com a coordenação de cada curso e com a coordenação do NI. Conforme discutido adiante, a interação proposta praticamente não ocorre, pois esse ambiente é utilizado unicamente para as postagens das provas.

Aos cursos a distância oferecidos pelo CEAD se aplicam os mesmos critérios estabelecidos pela legislação vigente e pelo regimento geral da instituição aos cursos superiores presenciais da mesma categoria.

Cabe notar que, no período de condução desta pesquisa, a instituição estava passando por uma revisão diante das muitas questões criadas pelo descredenciamento de seus cursos de graduação a distância pelo MEC em 2010. Com o descredenciamento, a instituição ficou legalmente comprometida apenas com os alunos já matriculados, ficando proibida de admitir calouros, de modo a, gradativamente, encerrar sua oferta de EaD na medida em que os alunos forem completando seus estudos. Essa medida, entretanto, não afetou as disciplinas oferecidas pelo NI de acordo com a “Portaria dos 20%”. Assim, enquanto o futuro dos TP e de toda a estrutura de EaD da universidade permanece, ainda agora, incerto, mas o trabalho dos TV associados ao NI está sendo apenas indiretamente afetado.

### ***O modelo de TV - NI***

A Universidade oferece cursos de graduação presencial nas áreas das Ciências Aplicadas à Saúde e ao Meio Ambiente, das Ciências e Práticas Gerenciais, das Ciências Sociais Aplicadas e de Formação de Professores. Na graduação tecnológica presencial, a universidade oferece cursos com duração em média de 2 anos. Conforme já mencionado, nove disciplinas são comuns a todos os cursos da universidade e oferecidas na modalidade a distância: *Introdução à Língua Inglesa, Introdução à Informática, Contextos Brasileiros, Empreendedorismo, Desenvolvimento Sustentável, Leitura e Interpretação de Textos, Introdução à Filosofia, Relações Interpessoais e Ética, Cidadania e Trabalho.*

Cada disciplina tem uma equipe formada por um docente responsável e um ou mais tutores. Cada equipe de disciplina responde diretamente ao NI, que interage com as Coordenações dos cursos. As funções atribuídas ao tutor, pela coordenação do NI, são: com base em recursos já selecionados, interagir diretamente com os alunos no “Espaço Dúvidas”, fórum *online* estruturado sob a forma de “perguntas e respostas” que é dedicado ao esclarecimento de dúvidas, bem como em outros fóruns abertos no AVA pelo docente responsável pela disciplina; corrigir as avaliações e lançar as notas no sistema. A tutoria virtual inclui alguns encontros presenciais, mas esses acontecem somente nos momentos das avaliações A2, A3 e A4. Todo o suporte aos alunos é online, através do AVA desenvolvido pela instituição, onde o aluno acessa a página do NI para obter informações, participar de

atividades e tirar dúvidas. Os recursos centrais para o estudo são disponibilizados no AVA, e consistem em textos e vídeos que complementam as apostilas impressas distribuídas aos alunos pela instituição.

As avaliações são provas elaboradas pelo docente responsável pela disciplina e aplicadas no prazo estipulado pelo NI. A primeira avaliação (A1) é online, com 5 questões discursivas e corrigida pelo tutor. A segunda (A2) é presencial e consiste de questões objetivas, sendo aplicada por qualquer docente presencial que estiver na instituição, e corrigida pelo tutor. A A3 substitui a A1 ou a A2, caso o aluno não tenha completado uma das duas. A A4 é uma avaliação final para quem atingiu 10 ou mais pontos. A A3 e A4 são aplicadas e corrigidas da mesma forma que a A2.

Critérios para a aprovação do aluno:

A1 + A2  $\geq$  15 pontos  $\rightarrow$  aprovação automática

A1 + A2 entre 10 e 14 pontos  $\rightarrow$  o aluno realizará a A4 tendo que somar o mínimo de 15 pontos (A1+A2+A4  $\geq$  15).

### ***O modelo de TP - EaD***

Conforme já mencionado, desde 1996 a IES oferece cursos de EaD. Os cursos oferecidos no ano de 2012 foram: Geografia, História, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia. Esses cursos utilizam recursos tecnológicos e a mediação de tutoria presencial em encontros que correspondem a 40% da carga horária total do curso. Os outros 60% correspondem às atividades de aprendizagem colaborativa e autoestudo, bem como a participação em fóruns *online* mediados por um TV. De modo a oferecer os encontros presenciais, a instituição mantém um número de polos de apoio presenciais distribuídos nas unidades federativas. Os tutores presenciais que atendem aos polos respondem diretamente à coordenação do curso que pertencem.

Segundo o regulamento do CEAD (2009, p. 10):

Art. 34 - O Encontro Presencial em EAD é o momento da interação aluno-professor- conhecimento, tendo como finalidade de dar suporte ao aluno para:

- I. desenvolver o sentido de pertencimento ao grupo;
- II. constituir e ampliar o conhecimento acadêmico a partir de reflexões e discussões entre professores e alunos;
- III. interagir com pessoas que possuem objetivos comuns com relação ao curso;
- IV. trocar experiências profissionais e socioculturais;
- V. ampliar o relacionamento com a instituição de ensino e o acesso aos serviços disponibilizados;



- VI. conhecer a equipe pedagógica, os demais alunos do curso e o pessoal técnico-administrativos do polo, facilitando a comunicação a distância;
- VII. conhecer seus professores e colegas e vice-versa, facilitando ao professor e coordenação acadêmica a definição de estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem;

As atividades a distância (cap. II, art. 36) devem ser conduzidas com a mediação do tutor a distância com base nas TIC disponíveis. As funções do tutor a distância são as mesmas atribuídas à equipe de TP do NI, exceto a elaboração e aplicação das avaliações, que são elaboradas pelo TP. A média do número de alunos por turma é de 25, e o número de encontros presenciais é determinado pela Coordenação do curso. Nos encontros presenciais, o TP planeja atividades que atendam aos seguintes requisitos: apresentação do conteúdo (impresso e em pdf), discussões, saneamento de dúvidas e duas provas obrigatórias, podendo, ainda, em outro encontro, numa data a ser marcada pela coordenação, aplicar a A3 e a A4.

### 3.3 Coleta e análise dos dados

A coleta de dados incluiu os seguintes métodos, de modo a viabilizar a sua triangulação: questionário inicial (Apêndice I), observação participante e entrevistas semiestruturadas (Apêndice II). Parte da coleta foi realizada *online*, utilizando comunicação através de e-mails. O conjunto de dados assim obtidos foi complementado com eventuais artefatos e documentos criados pelos participantes da pesquisa, assim como documentos institucionais de relevância.

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa na qual o pesquisador é o instrumento principal de observação, possibilitando compreender num meio social inserido, um fenômeno, integrando as vivências dos participantes que nele vivem. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 68):

[...]os investigadores estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorram na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

Os registros realizados na observação na sala do NI foram anotações livres no momento da ocorrência dos fatos em combinação com o uso de gravador de áudio, permitindo que os registros pudessem ser preservados e analisados.

As entrevistas semiestruturadas selecionadas serviram como instrumento de coleta de dados uma vez que “sua natureza interativa permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de

questionários” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p.168). As entrevistas com os tutores foram realizadas separadamente e aconteceram durante o período letivo de 2012.2. As entrevistas semiestruturadas se caracterizam pela formulação prévia de algumas perguntas enquanto admite a possibilidade, no processo da entrevista, de se elaborar novas perguntas e abandonar as irrelevantes, de modo a manter o foco e a intenção da conversa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p.170).

Outra técnica de coleta utilizada foi o questionário. Foram elaboradas perguntas fechadas para garantir um alto grau de objetividade, perguntas de múltipla escolha e também perguntas abertas, onde o participante pôde falar abertamente e dar sua opinião. Ainda que já conhecesse os participantes, de nossa convivência profissional na instituição, utilizei o questionário com dois propósitos. Por um lado, isso sinalizou, para os colegas, a formalização de minha pesquisa. Por outro lado, o uso do questionário consistiu também em uma estratégia inicial, para mim, de distanciamento do contexto. Assim, incluí uma combinação de questões cujas respostas já tinha e questões relevantes apenas no âmbito da pesquisa.

A análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1979), concebida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1979, p. 38). Os dados obtidos através dos diversos métodos de coleta foram categorizados com o propósito de trazer-se à luz suas relações no tocante, em particular, aos eixos temáticos já expostos, não se objetivando, assim, a uma “descrição densa” do contexto, mas uma narrativa focalizada, conforme se apresentou viável no contexto de um trabalho de mestrado.

Considerando meu investimento pessoal no campo de estudo, conforme já discutido, esta pesquisa constitui-se em um estudo de cunho etnográfico. Como pesquisadora, me alinhei com a posição de uma “etnógrafa nativa” transitando entre as localizações de pesquisadora e membro do grupo cujas práticas, visões e concepções me propus a compreender e dar voz. Desta forma, experimentei um confronto com aquilo que Da Matta descreve como o problema central da Antropologia, ou seja, a tarefa de transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico” (DA MATTA, 1978).

Nestas circunstâncias, questões relativas à reflexividade (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2003, p. 16-17), isto é, à necessidade de me distanciar de minha própria experiência para possibilitar uma reflexão continuada, tornaram a contextualização cuidadosa do campo e dos depoimentos dos participantes na pesquisa um aspecto central do trabalho. Assim, foi necessário cultivar um distanciamento através de uma exaustiva autorreflexão e um contraponto continuado entre as observações de campo e o conhecimento disponível na literatura relevante. Dessa forma, um paralelo se faz possível entre o estudo realizado e a pesquisa antropológica na qual se aceita que o estudo do “familiar” permite ver “uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos através dos quais fomos socializados”, conforme Velho (1978) sugere.

### 3.4 Exploração preliminar dos dados

#### ***Sobre os participantes***

A pesquisa contou com 13 participantes, e, com a intenção de proteger suas identidades e manter a confidencialidade do processo da pesquisa como um todo, o texto utiliza pseudônimos para indicar as múltiplas vozes de tutores e coordenadores. Assim, as falas reproduzidas são atribuídas a Bianca e Felipe, os coordenadores do NI e de um dos cursos a distância, respectivamente, e Maria, Joana, Silmara, Pedro, Angélica, Marcela, Renata, Suelen, Nilma, Ana e Dora, os tutores. Com a exceção de Dora e Ana, que são apenas TP, todos os tutores participantes da pesquisa atuam como TV alocados ao NI; Maria, Joana, Silmara, Pedro, Angélica, Renata, Suelen e Nilma atuam também como TP. Além disso, Ana e Dora também atuam em cursos presenciais.

#### ***Apresentando os coordenadores:***

Bianca é natural do Estado do Rio de Janeiro. Antes de sua contratação, trabalhou durante um ano e meio para a universidade como tutora autônoma, sem vínculo empregatício. Há um ano contratada pela instituição como TV e docente em um curso presencial, assumiu o cargo de coordenadora em 2012. Sua formação é em nível de mestrado. Para mim, Bianca sempre demonstrou grande receptividade ao atender os tutores e docentes responsáveis pelas disciplinas do NI, mas sua experiência em EaD me parece bastante limitada.

Felipe, da cidade do RJ, coordena um dos cursos a distância e atua como docente em duas disciplinas do curso presencial. Geralmente nos comunicamos por e-mail ou pelo telefone, e durante o período de coleta de dados estive pessoalmente com ele por uma única vez. Felipe tem doutorado na área do conhecimento na qual se encaixa o curso.

***Apresentando os tutores:***

Maria, carioca, trabalha há 12 anos na instituição. É docente no ensino presencial e desempenha a função de TV há 5 anos. Sua formação é em nível de doutorado na área de Linguística. Trabalha também como professora na Educação Fundamental (EF) do município. Em nossa convivência, se mostra uma pessoa alegre e comprometida com seu trabalho.

Joana é de Campos e possui mestrado em Literatura Brasileira. Trabalha há 11 anos nos cursos presenciais da instituição, e atua, há 5, como TV. Também atua como professora do EF no município. Joana me parece uma pessoa reservada, mas, mesmo assim, dedicada a seu ofício. Compartilha uma disciplina de NDD com Maria.

Silmara trabalha na universidade há 13 anos. É do Rio de Janeiro, e tem mestrado em Educação. Além de atuar no curso presencial, é também TV há 6 anos, além de atuar como coordenadora em outra IES. Em nossos encontros, sempre trocamos vivências e experiências, sendo uma das colegas mais próximas.

Pedro é de Minas Gerais, tem um mestrado em Biologia. Atua, há 6 anos, como professor na universidade, sendo TV há 3 anos. Frequentemente comenta sobre sua sobrecarga de trabalho, justificando que também atende a outras instituições, o que parece consistente com o que observo de seu comportamento no trabalho, onde demonstra cansaço no trabalho, chegando a explicitar em sua fala.

Angélica, do Rio de Janeiro, possui uma especialização em Filosofia. Trabalha há 4 anos na universidade, em um curso presencial e como TV. Vejo-a como uma pessoa introvertida que se comunica pouco com os colegas.

Marcela é de Volta Redonda. Seu mestrado é em Educação. Foi contratada há um ano pela IES para trabalhar como TV, mas trabalha também em outra instituição. Em princípio, sua função é de colaborar com os colegas no que for necessário, como corrigir provas, tirar dúvidas.

Renata é do Rio de Janeiro, e seu mestrado é em Psicologia. Trabalha exclusivamente para a universidade há 5 anos, atuando tanto no curso presencial quanto na TV. Nosso contato é pouco, já que nossos dias de plantão são diferentes.

Suelen é carioca, seu mestrado é na área da Educação. Trabalha exclusivamente para a universidade, há 8 anos em curso presencial, e há 6 como TV. Apesar de se mostrar uma pessoa reservada, parece ter, em seu comportamento discreto, grande empatia com os colegas.

Nilma, do RJ, está atuando como TV desde sua contratação há um ano. Trabalha em outra instituição e tem um mestrado em Língua Inglesa. Compartilha uma disciplina no NDD com outra tutora.

Ana, de Petrópolis tem mestrado em Educação. Está na universidade há 14 anos como docente em cursos presenciais, e há 6 como TV. Também trabalha em outra IES. Demonstra estar sempre envolvida com os colegas, e me parece particularmente atenciosa com os alunos.

Dora, do RJ, tem uma especialização em Gestão. Trabalha na IES há 13 anos, sendo 6 como TV, além de trabalhar em outras duas instituições.

As figuras 1, 2 e 3 sintetizam os dados demográficos básicos dos participantes. Todos os participantes possuem, no mínimo, uma especialização (Figura 1), de forma consistente com o que é estabelecido pelo regulamento do CEAD, e a maioria deles possui vínculo de trabalho com mais de uma instituição (Figura 2). É também interessante notar que um número significativo de tutores trabalha há mais do que 5 anos na IES investigada.

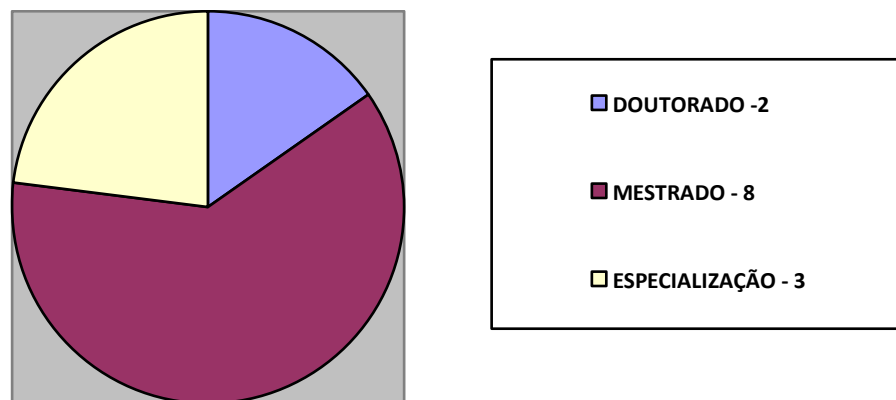


Figura 8: Nível de formação dos tutores.

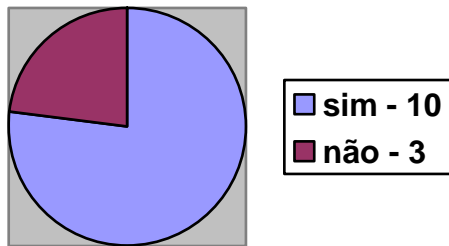


Figura 9: Trabalho em outra instituição.

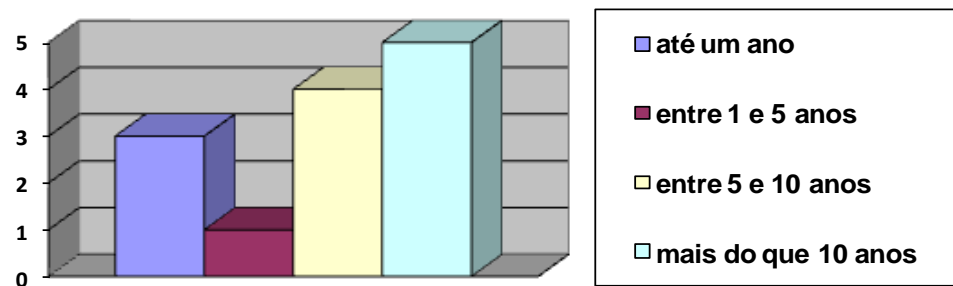


Figura 10: Tempo de trabalho na IES.

### ***O dia-a-dia***

As respostas obtidas à pergunta 9 do questionário, que indagava sobre os desafios enfrentados pelos tutores, estão organizadas na figura 4,. Dentre as inquietações dos TVs, o número elevado de alunos/tutor se destaca como a questão central.

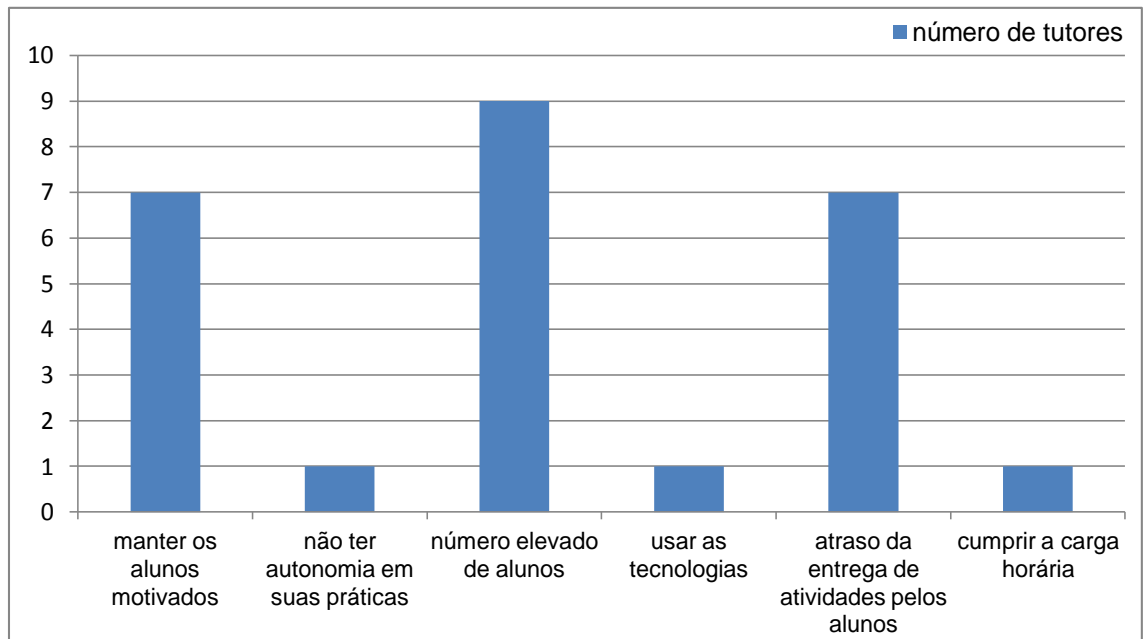


Figura 11 – Aspectos considerados pelos TVs como “difíceis” em suas práticas.

Sumarizando as informações obtidas pela coordenação do NDD, os números de alunos/tutor são apresentados na figura 5, que mostra a situação no 2º período letivo de 2012.

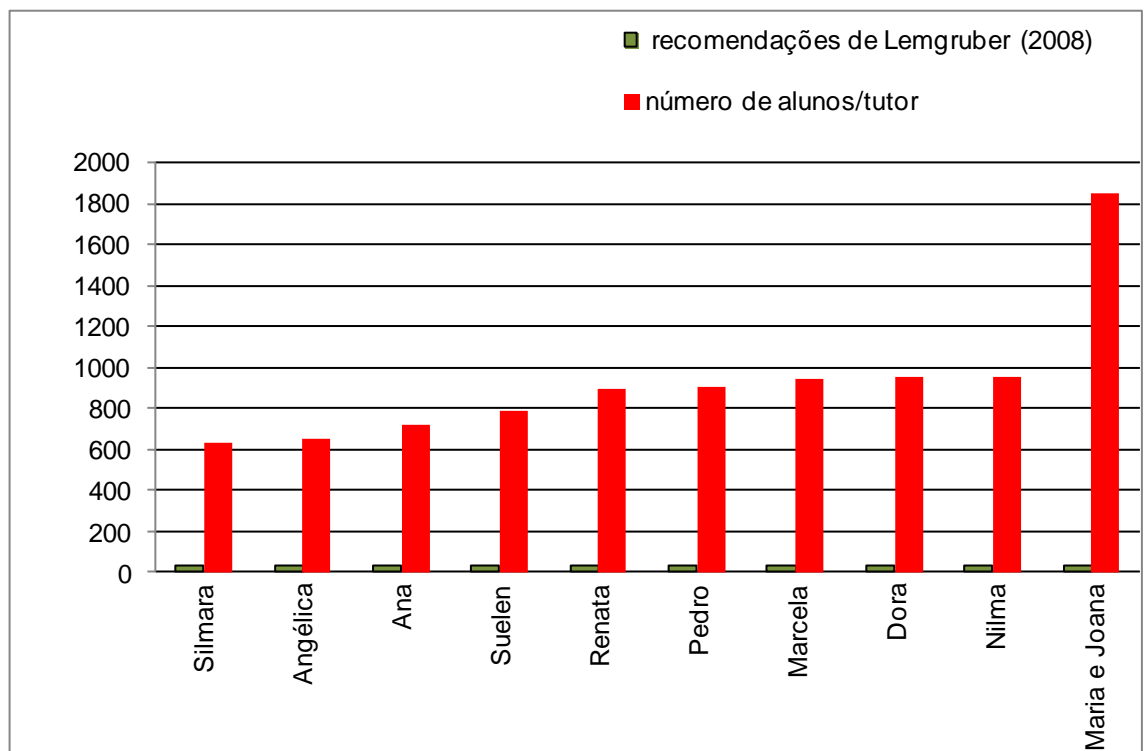


Figura 5 – Número de alunos por tutor em 2012.2

Conforme os *Referenciais*, “o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem.” Entretanto, não há indicação de números de alunos/tutor considerados *adequados*. A figura 5 mostra, além dos números constatados, a recomendação de Lemgruber (2008), que considera essa proporção como um importante indicador de qualidade, além de um aspecto potencialmente crucial à evasão.

Os tutores enfatizam que esses números os desmotivam, já prevendo que sua carga horária simplesmente não é suficiente para atender aos alunos. Essa questão é recorrente nas falas dos participantes, que expressam grande insatisfação. Alegando não poder trabalhar conforme gostaria, devido à falta de tempo, Pedro resume a estratégia a ser adotada:

*Pedro: No virtual é absurdo, mais de 700 alunos por tutor não dá. A gente “liga a chave e vai embora”.*

Maria aponta para um dos maiores problemas advindos da alocação de grandes números de alunos, questão também sugerida na fala de Joana:

*Maria: Nesse período temos quase 2 mil alunos. Mil pra cada uma! Nossa disciplina é a que mais tem alunos. É um absurdo. A coordenação prometeu arrumar mais um tutor para ajudar. Quando chega o momento de corrigir as provas, nossa, é uma loucura, até porque não trabalho apenas como tutora virtual.*

*Joana: No presencial, o número de alunos não passa de 60 em sala de aula, o que já é bastante, mas no virtual, falo com poucos, porque poucos participam do AVA, mas as provas...o número supera imensamente o número do presencial. Em geral, cerca de mil provas pra mim.*

Dentre os desafios enfrentados pelos tutores, Angélica posiciona o número elevado de alunos de forma mais radical:

*Angélica: O único problema que há no virtual, e creio que todos os colegas compartilham comigo é: o número excessivo de alunos por tutor.*

Para os tutores presenciais, esse aspecto não parece ter destaque. De fato, o número total de alunos alocados por TP é consideravelmente menor do que o número de alunos por TV. A figura 6 mostra os números de alunos por turma na



tutoria presencial, que é consistente e, em alguns casos, menor, do que as alocações feitas no próprio ensino presencial.

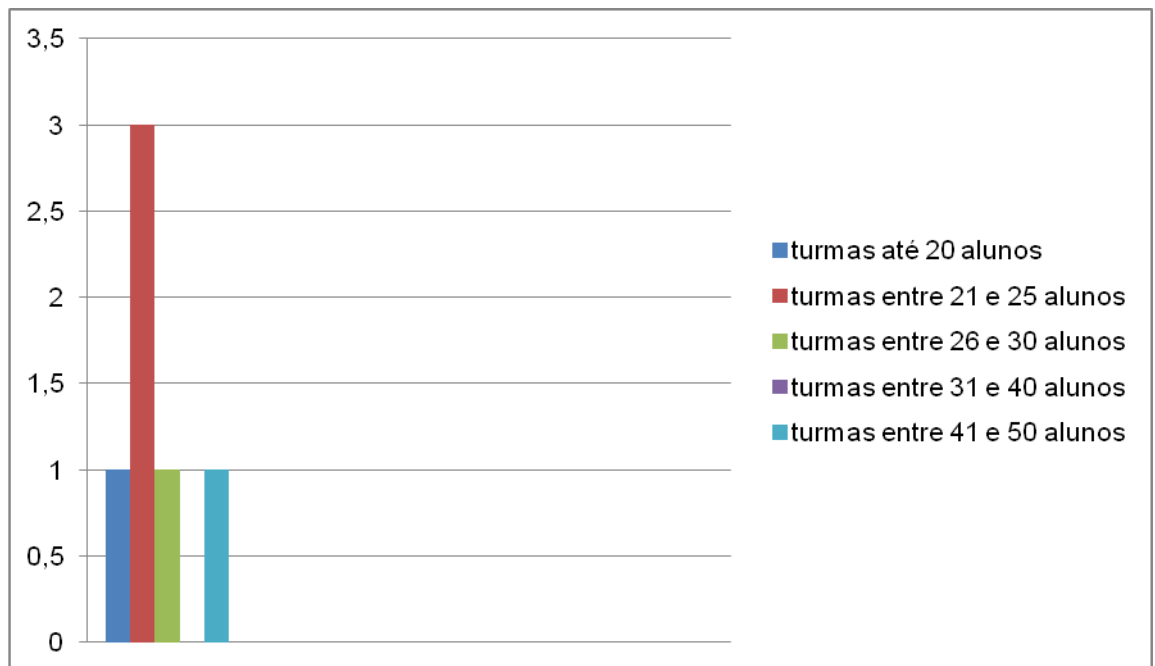


Figura 6 – Número de alunos por turma na tutorial presencial.

Além da questão relativa aos números, Marcela e Angélica se posicionam quanto à falta de motivação dos alunos, e ambas justificam o atraso da entrega de atividades pelos alunos devido à resistência dos mesmos à própria EaD:

*Marcela: Existe uma resistência enorme por parte dos alunos do presencial que são “obrigados” a se matricularem em disciplinas do NDD – virtuais.*

*Angélica: Pena que poucos participam. Entendo que a maioria dos alunos reclama de fazer uma determinada disciplina não presencial. Sempre ouvimos assim: “não me matriculei na EaD, meu curso é presencial”*

Um outro problema levantado pelos tutores diz respeito à falta de diálogo entre membros da equipe pedagógica. O contato entre tutores e professores responsáveis pelas disciplinas ocorre, em média, com uma frequência de 3 vezes por período, segundo a informação dos participantes. Os encontros com a coordenação acontecem numa reunião no início do período, e, caso o tutor ou o coordenador necessite, encontros pontuais podem ser organizados. Além disso, nenhum dos participantes mencionou ter realizado algum encontro com o professor-

autor. Assim, conforme indicado na figura 7, não há reuniões regulares nas quais a equipe, como um todo, possa discutir questões gerais, e a estratégia de “apagar incêndios” tende a ser a solução.

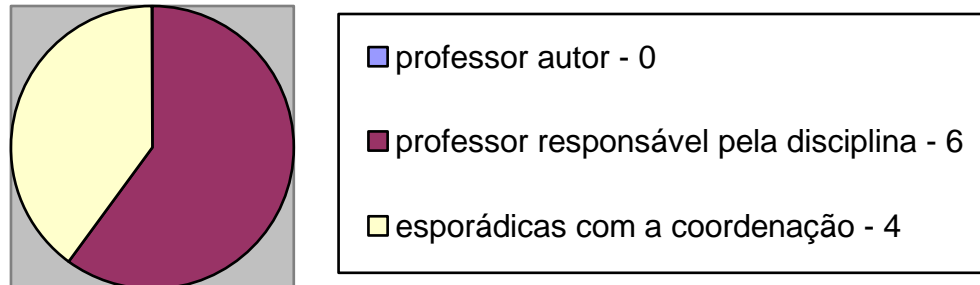


Figura 12 – Encontros de tutores com outros membros da equipe pedagógica

Essa situação está em completa oposição às recomendações dos *Referenciais*, que preconizam “a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos polos de apoio descentralizados, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes” (p.12). Assim, não é possível que o tutor constitua “um elemento dinâmico e essencial no processo ensino aprendizagem”, segundo Preti (1996, p.45), e “deverá, pois, ter participação ativa em todo o processo. Por isso, é importante que se estabeleça uma vinculação dialogal e um trabalho de parceria entre o tutor, o professor/especialista e a equipe pedagógica.”.

É interessante observar que emergiu uma clara preocupação dentre os colegas com relação à preservação da confidencialidade, conforme ilustrado nas vozes de Joana e Marcela:

*Joana: bem, não serei identificada não, certo? Desculpe, mas me sentiria muito mal.*

*Marcela: Se for pra dizer quem sou, realmente não posso falar tudo o que penso. É desagradável pra mim, falar mal do local de trabalho. Logicamente, faço críticas construtivas junto à coordenação, mas temos sempre que ter “dedos”.*

Essas falas demonstram as formas nas quais os tutores estabelecem e percebem fronteiras tanto com relação à sua função quanto às suas possibilidades de expressão em situações diferentes, com interlocutores distintos. De forma pragmática, Angélica descreve sua forma de operar:

*Angélica: não tenho tempo de responder todos os dias e não sou paga pra isso. Respondo as dúvidas cerca de uma vez por semana e olhe lá. Não tem que responder? Então, respondo e pronto.*

Assim, diante da variedade de problemas, particularmente das dificuldades na comunicação, os tutores buscam fazer seu trabalho conforme sugerido nas vozes de Maria e Joana:

*Maria: a gente vai mecanizando o trabalho, numa produção alucinante. Chego a me plagiar em minhas respostas porque senão, não dá tempo.*

*Joana: faço o meu trabalho de acordo com o que é pedido. Procuro respeitar as datas e prazos. Divido a disciplina (leitura) com a Silmara, e até nos divertimos.*

### **Especificidades**

A ideia de “fazer o que é pedido”, ou “cumprir com o que é solicitado pela coordenação” permeia as falas dos colegas. Entretanto, nem todos compartilham da noção que a EaD tem suas especificidades, ao contrário do que sugere Silmara:

*Silmara: Temos que atentar sempre que se trata de duas modalidades com características distintas. No virtual tenho que me comunicar de forma informal. Não que não faça isso no presencial, mas a escrita é bastante diferente mesmo.*

A fala de Ana, a seguir, é convergente com a de Silmara, sugerindo que ambas têm alguma formação especializada para a modalidade:

*Ana: O meu papel na tutoria do NDD é de promover uma construção de saberes e conhecimentos, de maneira amigável, prazerosa e efetiva aprendizagem. Tento ser amiga de meus alunos, de deixá-los à vontade para perguntar e participar dos fóruns.*

Maria, por outro lado, explica como ingressou na TV:

*Maria: Quando entrei para o sistema de tutoria não tive nenhuma especialização, fui entrando porque precisavam e eu também. Como já trabalhava na instituição, pensei unir o útil ao agradável.*

Nem todos se sentem muito confortáveis como tutores sem uma formação específica. Marcela, por exemplo, atribui o problema à insuficiência do apoio institucional:

*Marcela: Tive uma orientação básica por parte da coordenação, e, meio no “tapa”, na vivência, fui aprendendo como fazer.*

Paradoxalmente, Pedro sugere que se sente sobrecarregado de trabalho, mas não na instituição em questão:

*Pedro: de verdade mesmo, meu tempo é escasso demais. Trabalho em 3 universidades. Aqui é o único lugar que faço tutoria e acho que é o melhor, onde posso dar uma paradinha, uma descansada, porque só “pega fogo” na época das correções de correção de prova, de resto, tudo na paz. Não sou de esquentar a cabeça. [...]*

A fala de Pedro não parece corroborar as questões levantadas por outros tutores. Entretanto, o foco na correção de provas, que é inconsistente com o que se espera do tutor, se torna uma realidade diante da ausência de uma formação específica para a modalidade.

A questão da formação para a tutoria está associada às formas através das quais os profissionais ingressam na EaD. Dos 13 participantes, somente 2 foram contratados pela instituição designadamente para exercer a tutoria virtual. Os outros 11, já professores da IES, foram “convidados” a fazer parte da equipe, conforme relata Marcela:

*Marcela: Dou aula presencial na universidade. A coordenadora na época estava desesperada precisando de uma tutora para ajudar na correção de provas porque muitos tutores não conseguiam dar conta do elevado número de provas. Como havia gabarito, ajudei vários colegas de disciplinas distintas.*

Marcela, de fato, parece perceber uma diferença clara entre ser tutora e ser docente, afirmando que sua função como tutora é uma de, simplesmente, esclarecer dúvidas:

*Marcela: Acho que o meu papel é de um tira-dúvidas, uma professora que corrige e lança notas na plataforma. É muito diferente do que estar presente em sala de aula. Na sala dou aula; aqui não atuo como no presencial, não tem aula pra dar.*

Pedro corrobora a visão de Marcela:

*Pedro: Meu papel não é esse? Assim que me sinto como tutor: tirador de dúvidas e passando o conteúdo.[...] o virtual me dá menos trabalho porque muito menos alunos perguntam do que em sala de aula.*

A falta de uma formação específica para a EaD está também associada a uma visão puramente instrumental não somente das tecnologias utilizadas, mas, também, das técnicas de discussão textual *online*:

*Nilma afirma: o meu papel de tutora ainda é um tanto desconhecido pra mim. Sou professora no curso presencial, mas acho que minha prática pode ser levada pro virtual. Sei manejar bem com e-mails, daí é só me darem algumas instruções que posso seguir.*

Por outro lado, Silmara admite que há diferenças entre o ensino presencial e a distância, e, portanto, tem uma abordagem diferente para a EaD, onde enfatiza a afetividade:

*Silmara diz: Nos fóruns trato sempre assim: oi, gente, oi pessoal! Para gerar uma afetuosidade maior. Imagine, os alunos estão distantes, o professor idem, logo, se não “chamo” o aluno, ele desvia ou desiste do curso. Tento ser sempre simpática e atendo diariamente nos fóruns e dúvidas. Esse feedback ao aluno tem que ser diário, motivador, para que o objetivo final – de aprendizagem se torne agradável e satisfatório, com bons resultados.*

Dora expressa uma posição semelhante:

*Dora diz que: o virtual tem suas particularidades como o uso de uma fala mais íntima, informal, clara e objetiva.*

Ana também atua como “promotora de saberes e conhecimento” junto aos alunos de maneira “amigável e prazerosa”, deixando-os à vontade para questionar e participar dos fóruns. Ambas as tutoras expressam preocupações relativas ao papel do tutor como motivador do aluno, posição que compartilham com Dora. Com o intuito de motivar os alunos, Dora cria “fóruns interessantes” e se preocupa sempre em dar retorno rapidamente aos alunos.

Em relação à tutoria presencial, Maria resume sua posição com objetividade:

*Maria: No presencial, os encontros são poucos para dar conta do conteúdo. Ou a gente “joga” o conteúdo e sobra um tempinho pequeno pra debater, ou pontuo alguns temas mais importantes para pensarmos sobre. Os alunos não chegam com o material lido. É muito difícil acontecer de eles virem pra tirar dúvidas. Na verdade esperam que a gente, tutor, “ensine” a matéria, como os próprios falam.*

A fala de Maria remete a um aspecto já levantado anteriormente, ou seja, a resistência dos alunos ao ensino a distância. Aqui, a tutora fala sobre uma expectativa que percebe nos alunos em relação às formas de aprendizagem na

EaD. A frustração dos alunos é compreensível diante da expectativa que os encontros presenciais venham a funcionar como as aulas tradicionais do ensino presencial.

Outro aspecto que talvez componha a frustração dos alunos mencionada pelos tutores é a preferência dos próprios tutores pelos encontros presenciais. Joana, por exemplo, diz que explica melhor no presencial, “o que nem sempre é possível no virtual”. O mesmo é ressaltado por Dora:

*Dora: Depende do jeito que lidamos e aproveitamos os tempos. Nada melhor do que o debate, que funciona muito bem, sanando dúvidas, etc.*

As tutoras parecem ignorar as técnicas de mediação de discussões e debates online, que podem ser também muito eficazes. Pedro também expressa sua preferência por atuar nos encontros presenciais, mas sua abordagem é pragmática e, de fato, apropriada a modelos de educação baseados na autoaprendizagem e que incluam pouco contato presencial entre professor e aluno:

*Pedro: Já chego com tudo arrumado, tipo, resumo e pontuações que julgo mais importantes. Falo sobre os assuntos de maneira bem condensada mesmo e pergunto se existem dúvidas. Rende bem.*

Pedro trata seu trabalho de forma objetiva, e sugere uma melhor adaptação à realidade da tutoria do que a mera transferência de noções do presencial.

Maria, por outro lado, diz transferir muito de sua prática de sala de aula para o virtual, mas com atenção redobrada a questões relativas à afetividade. Na ausência de gestos e expressões, a tutora destaca o cuidado com a linguagem para evitar ambiguidades.

Silmara também ressalta a necessidade do uso de uma linguagem apropriada, diferente da prática no ensino presencial:

*Silmara: Na tutoria, minha função é de apresentar o conteúdo e tirar dúvidas, além de dar uma colinha da prova.*

O discurso de Silmara sugere uma enorme inconsistência em sua visão do modelo de EaD em funcionamento na instituição. Enquanto explica que a “colinha” consiste em um conjunto de perguntas que incluem questões mais tarde utilizadas nas provas, sua justificativa se baseia na “falta de tempo nos encontros presenciais”.

Isso sugere que, ela própria, talvez não compreenda o papel do autoestudo no modelo de EaD da instituição.

Suelen e Ana admitem que há diferenças entre as modalidades, mas, de forma consistente com os depoimentos de colegas, transpõem algumas práticas do presencial para o virtual. Suelen, por exemplo, permite.

*Suelen: que o aluno se sinta confortável em relação à disciplina, com liberdade para perguntar e trocar ideias.*

Perguntei se no presencial a fala não pode ser “íntima, informal, clara e objetiva”, pois, pessoalmente, não vejo diferença neste aspecto. A explicação da tutora é:

*Dora: Não adianta chegar com um texto longo, ninguém lerá! O segredo é postar coisas curtas, inteligentes, diferentes da apostila e “cutucar” o aluno para que ele participe, continue um debate.*

A questão se torna, então, que, se “ninguém lerá”, não há condições para o autoestudo, ficando a cargo de um professor com carga horária mínima (e remuneração consistente com isso), o tutor, remediar um problema que é, de fato, estrutural. Apesar de sugerir um total desconhecimento das possibilidades do ensino *online*, Marcela vai direto ao assunto no que diz respeito às visões não somente dos participantes, mas, também, de muitos educadores sobre o autoestudo:

*Marcela: No virtual, nossa atuação é de sanar algumas dúvidas por escrito e publicar em fóruns, mas isso não é ensinar de verdade. Sou a favor ainda assim dessa modalidade, porque penso ser a solução para muitas pessoas que não têm tempo para ir a uma universidade, mas o aluno tem que ser disciplinado e autodidata, porque no ambiente virtual só se “quebra-galhos”.*

O tutor como “quebra-galhos” se posiciona de forma precária na instituição, conforme sugere a voz de Joana:

*Joana: os alunos e os próprios professores fazem pouco caso com o NDD, e estamos inseridos nele, não? O tutor é um professor como outro da instituição, mas é visto com certo desprezo, o que faz parecer que somos “bonecos” manipulados.*

A necessidade de uma formação específica e continuada para os tutores se faz premente, mas as atividades oferecidas pela instituição são poucas e não especializadas. O Programa Docente de Educação Continuada (PRODEC) ofereceu no ano de 2012 as seguintes oportunidades:

- X Fórum de Atualização Docente – fevereiro 2012
- XI Fórum de Atualização Docente – julho 2012;
- Curso “Ensinar e Aprender com sentido”, inserido no PRODEC e oferecido pelo CEFET, ao custo de R\$12,00 – setembro 2012;
- Workshop “Professor nota 10” – setembro 2012.

Maria, Joana, Silmara, Pedro, Renata, Nilma e Dora consideram a atualização interessante e fundamental para seu desempenho profissional, conforme sugerem as falas de Pedro e Renata:

*Pedro: Acho imprescindível termos contato com novas técnicas e ideias. A reciclagem é importantíssima não apenas na vida do professor como em qualquer outra profissão.*

*Renata: Se tenho possibilidades de participar faço com o objetivo de aumentar meu conhecimento e habilidades, aprendendo novos métodos ou metodologias que agreguem em minha prática virtual e presencial.*

No entanto, os colegas sugerem que a formação continuada oferecida pela instituição não é diretamente relevante à tutoria, conforme ilustra a fala de Angélica:

*Angélica: os assuntos tratados na atualização são ótimos, pedagógicos, mas raramente temos assuntos relacionados à EaD.*

Marcela aprofunda a crítica, afirmando que a atualização não visa os tutores, pois esses são vistos como:

*Marcela: uma ponte, um apoio.*

É curiosa esta observação de Marcela, uma vez que o NDD, segundo Bianca, a Coordenadora, promove “um lucro bastante significativo para a instituição”. Como podemos entender que um determinado setor da universidade que promove “um lucro bastante significativo” não seja priorizado como tema de fóruns de atualização docente?



## ***A dinâmica das equipes***

No início do período letivo, agosto de 2012, um e-mail foi enviado pela coordenação geral da EaD para toda a equipe, com os devidos agradecimentos pelo trabalho feito no período anterior e algumas informações. A mensagem anunciava algumas mudanças importantes:

Prezada equipe, boa noite!

Primeiramente, gostaríamos de agradecer imensamente a acolhida de todos da equipe neste novo momento NDD.

Estamos aprendendo muito com a experiência adquirida por cada um de vocês.

Este semestre será um pouco atípico, pois estamos realizando algumas alterações administrativas para iniciarmos os aprimoramentos acadêmicos necessários.

Desta forma aceitamos sugestões e críticas sempre!!

A nossa diretriz de trabalho deste semestre tem como objetivo:

A) PROFESSOR RESPONSÁVEL POR DISCIPLINA -

- \* Elaborar as avaliações, fóruns, cronogramas de estudo, respeitando todos os prazos;
- \* Acompanhar o atendimento realizado pela tutoria a distância;
- \* Acompanhar a correção das avaliações dos estudantes, se possível, auxiliar na correção;
- \* Acessar o ambiente Moodle para compartilhar informações e dúvidas;
- \* Acessar o AVA para acompanhar o desenvolvimento da sua disciplina;
- \* Atender as solicitações da Universidade;
- \* E, em especial, neste semestre gravar o vídeo de apresentação da disciplina para postarmos no AVA.

B) TUTOR A DISTÂNCIA;

- \* realizar atendimento presencial e a distância com o estudante
- \* auxiliar o professor responsável na organização das avaliações;
- \* apontar as melhorias necessárias para o bom desenvolvimento acadêmico da disciplina;
- \* Mediar os fóruns de discussão;
- \* corrigir as avaliações;
- \* Acessar os ambiente Moodle e AVA; ; **não ultrapassar em 24h o atendimento ao aluno no AVA.** (grifo da autora)
- \* cumprir a carga horária de 16 horas, sendo 4 horas presenciais no CEAD.

Subsequentemente, no entanto, não houve o auxílio do professor responsável, para a organização das avaliações; o professor preparou e postou as avaliações sem entrar em contato com os tutores da disciplina. Joana assim se expressa, sobre as responsabilidades atribuídas oficiosamente ao tutor:

*Joana: O engraçado é que essas tarefas são designadas ao professor titular, mas só o conheço de vista porque raras as vezes que cruzamos pelos corredores. Ele só aparece uma vez por semana*

*na instituição e trabalhar junto, nem pensar. É uma questão de burocracia, que costumo brincar chamando de “burrocracia”.*

O espaço criado pela coordenação, o “Moodle do NDD”, proposto como espaço para comunicação dentro da equipe, serviu, de fato, apenas para a postagem das avaliações.

Perguntei aos TVs a frequência semanal com que acessavam o AVA, onde, espera-se, conduzimos a mediação pedagógica com nossos alunos. A expectativa da coordenação, conforme o e-mail, é que o aluno não fique mais de 24 horas sem atendimento pelo tutor. Essa é uma expectativa descabida, pois significa, simplesmente, que o tutor precisa acessar o AVA diariamente, 7 dias por semana. A prática, no entanto, está ilustrada na Tabela 1, que mostra que, dos 11 participantes, apenas 2 tutores acessam o ambiente 6 vezes por semana, o que já parece excessivo.

<b>Dias por semana</b>	<b>Número de tutores</b>
1	0
2	0
3	2
4	4
5	3
6	2
7	0

Tabela 1 – média do acesso semanal dos tutores ao AVA.

Com o propósito de compreender melhor o dia-a-dia dos tutores, propus uma tabela, distribuída a 3 tutores voluntários e a mim, para que preenchessem suas atividades diárias, no período de 18 Out. a 30 nov. 2012. A Tabela 2 sintetiza as informações assim obtidas.

<b>Tutora</b>	<b>Número de acessos no AVA no período de 18 out. a 30 nov. 2012 (42 dias)</b>
Silvia	36
Silmara	25

Suelen	18
Dora	11

Tabela 2 – Acessos ao AVA por quatro tutoras

Os números de acessos ao AVA são díspares entre as quatro colegas, e, naturalmente, o acesso diário requerido pela Coordenação não parece se concretizar. O meu acesso é 3 vezes maior que o de Dora dentro do mesmo período. Os números decrescentes de acessos (36 – 25 – 18 – 11) refletem vários aspectos. No caso de Dora, trata-se de uma desmotivação, conforme ela mesma explicou, quando me disse já ter solicitado seu desligamento da EaD em 2013. Suelen, por outro lado, parece se contradizer ao contabilizar 18 acessos:

*Suelen: Na tutoria virtual crio fóruns [...] que sejam construtivos, dinâmicos e que ajudem a solucionar algumas dúvidas. No espaço “dúvidas” tento ajudar o melhor que posso.*

A coordenadora do NDD, Bianca, assumiu a função em 2012, e define o NDD como formador do cidadão “qualificado e atuante no mundo, colaborando com as competências de diferentes linguagens, ideias e reflexões que venham a contribuir de modo efetivo com o aluno”. Enquanto o discurso da coordenadora é “politicamente correto”, ela aponta para o lucro financeiro que o NDD traz para a universidade como “o ponto alto do NDD”. Assim, Bianca expressa grande ressentimento com relação aos cortes de tutores programados para 2013, decididos pela vice-reitoria com a justificativa que a universidade passa por graves problemas financeiros, tendo, como consequência, a falta de pagamento de todos os funcionários. Há aqui, certamente, um grande paradoxo.

Por outro lado, a Coordenadora enaltece sua equipe de tutores, dizendo que a mesma a “recebeu de braços abertos”, que os tutores são responsáveis por suas funções, mas que, como sugestão de melhoria pedagógica, um curso de formação docente em EaD deveria ser ofertado aos profissionais para que houvesse uma equiparação na formação além de uma troca de experiências e atualizações. A posição da Coordenadora é delicada, pois ela atua como “interface” entre os gestores, de um lado, e os tutores, de outro. De fato, na última reunião do ano letivo

de 2012, Bianca iniciou sua fala com um pedido de desculpas pela falta de pagamento, e pediu que continuássemos nosso trabalho e finalizássemos todas as tarefas. Na pauta, ela comunicou as mudanças programadas para 2013, incluindo a revisão e/ou modificação do material didático disponibilizado para os alunos e a possibilidade de um curso de atualização docente em EaD, com a proposta de equiparar as linguagens e maneiras de trabalhar no AVA. Na voz da coordenadora:

*Bianca: Sei de muitos que vieram diretamente da sala de aula pra cá. Pouquíssimos fizeram alguma especialização. Já conversei com alguns tutores com minha direção e estamos pensando nisso, mas não sabemos como e quando implementar. Aliás, deverá ser feito com muito cuidado pra não melindrar os colegas. Acho que com esse "curso" muitos problemas poderão ser sanados. O jeito de falar com os alunos, o próprio material e avaliação podem ser melhores. Outra mudança, também já conversada com a vice-reitoria e colegas, é sobre a mudança do AVA. Ao menos um Moodle, ou algo do gênero.*

A fragilidade de Bianca em sua posição de coordenadora é patente.

Ainda na reunião final, a coordenadora pediu que acessássemos o espaço no Moodle onde ela criaria um questionário para que os tutores pudessem expor seus pontos de vista em relação às disciplinas trabalhadas, e fizessem sugestões de melhoria, com justificativas, além de sugestões para a elaboração de ementas. O propósito exposto por Bianca seria de levar os dados coletado à reitoria e, assim, mostrar as necessidades de mudanças tanto no número de tutores quanto na reelaboração dos materiais didáticos. No entanto, a proposta da elaboração do questionário pela coordenadora não foi efetivada.

Nos depoimentos dos tutores, todos presentes na reunião, o fato que mais incomodou foi o atraso de três meses do pagamento. Encontra-se aí um fator que causa grande desmotivação, conforme ilustra a fala de André:

*André: desculpe, mas como mudar alguma coisa, se nem o pagamento está em dia?*

Silmara confirma os sentimentos de André, e Pedro lança um olhar pragmático sobre a questão:

*Silmara: não adianta imaginar, sonhar com um trabalho, e depois nada acontecer. É trabalho jogado fora.*

*Pedro: bem, no que eu puder colaborar, pode contar, mas com limites. Minhas contas estão atrasadas, não esperam.*

Ainda na mesma reunião, Bianca levantou a possibilidade de corte do número de tutores para 2013, causando uma indignação generalizada, encapsulada na reação de Joana:

*Joana: Sei que a IES tem um retorno financeiro enorme com o NDD, em relação ao presencial. Porque não cuidam melhor de seus profissionais?*

O cenário representado nesse capítulo é, claramente, bastante complexo, pois abrange questões estruturais, logísticas e conceituais, além de aspectos de natureza mais pessoal. No capítulo a seguir, as temáticas mais gerais que emergiram de uma análise mais detalhada dessas questões são discutidas com recurso à literatura consultada.

## 4. DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA TUTORIA

Este capítulo discute os achados principais da pesquisa, organizados em três seções que exploram os temas identificados na análise dos dados apresentados anteriormente: “autonomia”, “qualidade” e “ser tutor”.

### 4.1 Autonomia

A temática da autonomia foi abordada de forma explícita com os tutores em nossas conversas informais e nas entrevistas, consistindo, assim, no primeiro eixo temático. De fato, a perspectiva freireana que eu mesma adoto parece permear também as visões de meus colegas, que concebem a autonomia como um processo de conquistas graduais de amadurecimento do indivíduo. Esse processo, fomentado por meio de uma educação que possibilita experiências diversas e estimulantes, precisa de uma tutoria consistente com o que propõe Silmara:

*Silmara: promover a motivação e com minha reflexão e autonomia realizo. Creio serem pontos centrais para qualquer tutoria.*

A ideia mais fortemente associada pelos tutores à temática é a da liberdade, da liberdade para desempenhar sua função segundo seu próprio julgamento profissional. Essa concepção é consistente com a de Contreras (2002), na qual autonomia se relaciona à capacidade de ação do docente, o que é problemático na EaD, uma vez que, teoricamente, os pressupostos, as condições e organizações prévias, em geral, foram decididas e planejadas por outras instâncias. No entanto, essa pré-determinação não é a situação necessariamente vivenciada em meu campo de investigação.

Maria, por exemplo, diz que sua autonomia é relativa, já que divide a disciplina com Joana. Compartilhar a disciplina com sua colega significa

*Maria: uma dependência para tomar resoluções.*

Por outro lado, para Joana, a questão da autonomia dada pela Coordenação aos tutores é muito problemática. Ambas desempenham suas funções, segundo elas, com “bom senso”, mas sentem falta de uma supervisão da Coordenação, o que Joana expressa de forma bastante crítica:

Joana: *Isso é autonomia? Hum... penso que é acomodação da coordenação.*

Por outro lado, a perspectiva de Pedro com relação ao apoio da Coordenadora é mais positiva:

Pedro: *Claro que recebo orientações do coordenador, mas tenho autonomia pra trabalhar do jeito que quero. Faço minhas provas de acordo com o que trabalhei em sala ou nos fóruns – tudo dentro do material disposto.*

Em sua prática, Pedro afirma que “não há o que inovar”, porque o que pode ser “cobrado nas provas” é o que está na apostila oferecida pela instituição, logo, tudo se torna “mais prático” para ele e para os alunos. Nilma parece estar de acordo:

Nilma: *é bom trabalhar à vontade, criando desenvolvendo com os alunos, e ter um roteiro, que nem reclamo, acho pertinente com a disciplina.*

Angélica, em contraste, expressa uma inquietação mais geral:

Angélica: *Não são todos os profissionais que trabalham como devem. Vejo casos e casos de alunos que se queixam de serem abandonados, desdenhados por tutores, que mal respondem as suas dúvidas. Logo, a autonomia deve ser dada ao profissional, mas com uma supervisão para que a qualidade aconteça. [...] Entendo que diretrizes devem ser dadas para que se alcance objetivos comuns e necessários, mas isso não significa que o profissional não possa ser autônomo. Uma supervisão, também creio ser precisa.*

Renata sugere uma visão na qual se entrelaçam a autonomia e a necessidade da reflexão sobre a prática:

Renata: *Minha autonomia me permite liberdade para um caminho, para me aproximar do aluno, fazendo parte desse processo, a reflexão de minha prática de sala de aula.*

Silmara relata como faz uso de sua liberdade de agir para resolver problemas pertinentes aos encontros, que são determinados, em princípio, pela Coordenação do NDD:

Silmara: *trabalho com três disciplinas num polo com uma única turma. Uma das disciplinas terei 3 encontros; numa outra, 6 encontros e na terceira, 8 encontros. Percebe? Poderia tirar 2 encontros da terceira e dar para a primeira. Nesse caso não entra a questão da disponibilidade do tutor ou do aluno. Sou eu mesma, são*

*os mesmos alunos. Às vezes mudo isso por minha conta, conversando e com o consentimento dos alunos.*

Joana diz que tem autonomia quando é responsável por elaborar instrumentos de avaliação, fóruns e responder dúvidas de alunos, mas não quando recebe ordens para aprovar um aluno que não tenha alcançado a média mínima em suas avaliações. Essa “política” informal decorre, primordialmente, da situação da EaD na instituição, e Joana expressa, de forma sucinta e direta, os sentimentos de todos os tutores com relação a esse ponto:

*Joana: falta de responsabilidade e comprometimento da instituição.*

A visão de Silmara, que também relaciona autonomia à liberdade para desempenhar sua função, é semelhante à de Joana, e a tutora interpreta sua autonomia relativa como “comodismo da coordenação”. Silmara também acredita que há uma falta de comprometimento, por parte da Coordenação, com o trabalho desenvolvido pelos tutores, criticando a estratégia da Coordenadora, que frequentemente oferece aos tutores uma prova “padrão” com a intenção de minimizar seu volume de trabalho. Silmara, como todos nós, também expressa grande ressentimento com relação à aprovação indevida de alunos.

Como exemplo da orientação da Coordenação do NDD à tutoria, transcrevo, a seguir, um e-mail enviado pela coordenadora para os tutores e professores responsáveis pelas disciplinas:

**Enviada em:** terça-feira, 23 de outubro de 2012. 11:56

**Assunto:** Correção da A2

Querida equipe!

Mais uma vez conto com o empenho de todos nesta jornada! Durante esta semana, peço aos senhores, por favor, que iniciem as correções das provas de A2. As mesmas estão sendo separadas na “antiga” sala do NDD. Acredito que dentro de alguns dias todas estarão organizadas.

**Fiquem atentos aos lançamentos**, a fim de evitarmos retrabalhos, como aconteceu no semestre passado. É importante que, mesmo fora do horário de plantão de tutoria, venham buscar as provas. Procurem corrigir em casa com calma e priorizem o lançamento nos computadores da instituição. Seguem outras orientações:



a) Procurem observar a nota de A1 do aluno. Caso falte **0,5/1,0 ponto** para que o mesmo tenha direito de fazer a A4, concedam o benefício.

b) A cada 10 lançamentos, cliquem no botão **SALVAR**. O sistema pode apresentar página expirada.

c) Se for lançar as notas em casa, é interessante trabalhar em horários em que o sistema não esteja sobrecarregado (de manhã, bem cedo ou no final da noite).

Qualquer situação fora da rotina normal, me comuniquem.

Forte abraço!

A coordenadora pede que lancemos as notas nos computadores da instituição, justificando que há maior segurança, mas não explica porque. Talvez se trate de uma consideração de origem técnica, como sugerido também no item (b) da mensagem. Uma questão que permanece é, trata-se de uma maneira sucinta e abreviada de prestar auxílio aos tutores, ajudando-os a evitar problemas técnicos, ou alguma forma de paternalismo. A questão mais premente, no entanto, se refere ao “benefício” concedido ao aluno: o acréscimo de até 1,0 ponto na média. Em minha opinião, não se trata de uma questão puramente numérica, mas, sim, de um julgamento profissional acerca daquilo que o aluno conseguiu concretizar em sua aprendizagem, de modo que cada caso deve ser avaliado separadamente.

A questão da avaliação é, na realidade, bastante problemática. Em 12 de novembro, outro e-mail é enviado aos tutores com orientações sobre a A3. No entanto, tais orientações contrariam os procedimentos oficiais da instituição:

[...] Sobre a A3:

1) Alguns alunos foram autorizados a fazer a prova de A3, mesmo não tendo feito a A1 e a A2. Caso encontrem algum caso desses, peço-vos, por favor, que me informem por e-mail, os nomes, as respectivas matrículas e as notas. Se o aluno tirar até 9.5, lancem 10.0.

Segundo o documento do CEAD, o aluno só pode realizar a A3 em substituição à A1 ou à A2, ficando patente sua reprovação direta caso não realize nenhuma das duas avaliações iniciais. Mais problemática ainda é a orientação de mudança para a nota 10.0: *para toda e qualquer nota “até 9.5” devemos lançar 10.0?* Essa diretriz foi, subsequentemente, esclarecida, mas em conversas informais

com colegas, o sentimento generalizado que transpareceu foi de que as orientações da Coordenação eram profundamente comprometedoras não somente para a instituição, mas, também, para os tutores como profissionais. Porém, como sugere Joana:

*Joana: Quando vem uma ordem lá de cima, o jeito é cumprir. Digo em relação a ter que lançar uma nota arredondada para facilitar a vida do aluno e da instituição – ao menos é a desculpa que nos dão. Penso que existem casos e casos, porém, temos que generalizar e dar até um ponto da média para o aluno.*

Dessa forma, como tutores, nos vemos partes de um sistema caracterizado por um paradoxo fundamental. Por um lado, temos uma liberdade que é, possivelmente, inconsistente com a economia de escala implicada na EaD, quando a elaboração da avaliação está imbricada ao desenvolvimento do projeto pedagógico e recursos dos cursos a distância de instituições bem sucedidas na modalidade, como a *Open University* e a UNED. Por outro lado, somos convidados a compactuar com diretrizes que vão de encontro aos propósitos mais básicos da educação e são, assim, compatíveis com uma concepção reducionista e precária, que seja, do trabalho docente.

As diretrizes da Coordenação nos meses de outubro e novembro suscitaram muita discussão entre os tutores, e, em uma de nossas conversas informais, Maria e Joana concordaram que se percebem num papel de “aprovadoras” de alunos, o que é contrário, segundo elas, a qualquer noção de qualidade.

#### 4.2 Qualidade; posições e proposições

As concepções dos tutores acerca da relação entre o trabalho do tutor e a qualidade são, no geral, permeadas pela preocupação com o elevado número de alunos alocados a cada um, já apontado como o maior desafio que enfrentam. Na voz de Angélica:

*Angélica: Como um tutor pode se relacionar com 600 alunos com qualidade?*

A fala da Angélica posiciona a relação entre professor e aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que é problemático para a maior parte dos modelos de EaD massificados. Por outro lado, para Renata, a qualidade do

processo depende do aluno, de seu interesse e preparo para ingressar na universidade, conforme a tutora expressa:

*Renata: a qualidade é dependente do estudante. O mecanismo e ferramentas são apresentados, e dependendo do interesse individual, ele vai aprender mais ou menos. A qualidade de um curso em EaD é boa, mas não podemos julgar o desempenho do curso sem saber como o aluno conduziu sua aprendizagem. Nós, tutores, orientamos.*

Renata talvez esteja mais próxima, em sua concepção do tutor como um “orientador”, das possibilidades da EaD de grandes números de alunos. Concordando parcialmente com Renata ao admitir um papel para o aluno com relação ao sucesso do estudo a distância, o olhar de Joana é mais abrangente:

*Joana: Deveria existir um critério mais rigoroso para a admissão do aluno na universidade. Ultimamente chegam extremamente despreparados, mal sabem escrever, e isso me preocupa. Quando abro um fórum onde eles têm que interpretar um texto curto é uma tragédia grega. [...] A culpa não está na EaD, e sim, na educação em geral, seja presencial ou não.*

A visão de Joana remete a Gadotti (2010, p. 1), que sugere que “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo.”

Marcela, por outro lado, diz entender a qualidade na EaD como uma “receita” dada:

*Marcela: entendo de maneira diferente, como por exemplo: você tem o objetivo de fazer um bolo. A receita (= conteúdos disponibilizados) está ali; se você seguir direitinho (=aluno), o bolo sai (sucesso no curso). O resultado positivo pode ser de qualidade sim, como pode não ser.*

Esse ponto de vista remete à concepção de Gola (2003 apud GADOTTI, 2010), que associa qualidade à especificação de objetivos de aprendizagem e à criação de estruturas apropriadas para que os alunos os alcancem. No entanto, atribuir total responsabilidade pela qualidade ao aluno talvez seja uma maneira fácil de isentar o próprio profissional e o sistema em que estão inseridos. De forma

consistente com esse questionamento, Silmara sugere uma perspectiva de qualidade que abarca vários aspectos, mas que posiciona centralmente o tutor:

*Silmara: Já experimentei a falta de tecnologias, e a tutoria atuar de maneira brilhante, conquistando a qualidade no processo de aprendizagem. Outras, a tecnologia de ponta e uma tutoria desprovida de preparação e motivação, levando a um fracasso. O equilíbrio entre se conseguir a união da tecnologia com a boa tutoria é o segredo da qualidade na instituição.*

Suelen parece concordar em parte, pois enfatiza a “sintonia” entre os participantes, ao mesmo tempo em que ressalta a importância da formação do tutor, alinhando-se à concepção multifacetada de qualidade proposta por Juliatto (2005), que associa os termos às noções de adequação, responsabilidade e eficiência, dentre outras:

*Suelen: Para haver a qualidade, todos os participantes como a instituição, os docentes e alunos devem estar em sintonia, com determinação e boa vontade para que se chegue ao mesmo objetivo. Porém a formação para a atuação docente que media o processo de ensino-aprendizagem é imprescindível.*

A visão de Ana é consistente:

*Ana: qualidade é essencial para tudo. Nós tutores temos a obrigação de estarmos atentos, e trocar experiências com o aluno. Somos cobrados a seguir um conteúdo determinado, dentro de um tempo, mas compete a nós, desenvolvermos a criatividade para dar aquela fugidinha, ou seja, incrementar, trabalhar com pesquisa, com debates, isso é que constrói e possibilita o curso a ser categorizado como de qualidade.*

Dora levanta um aspecto interessante em sua crítica aos:

*Dora: programas das instituições de ensino, que se dizem preocupadas com a qualidade, mas parecem preocupadas com o lado financeiro. Aí a qualidade está comprometida numa visão negativa.*

A fala de Dora é instigante, pois implica um questionamento consistente com o que Angélica propõe:

*Angélica: O tutor pode responder a 300 perguntas diariamente com qualidade? Será que ele não vai arrumar uma sistematização acelerada para responder? Evidente que sim. Não há como você individualizar, ter um aconchego. O que faço e tratar do coletivo de maneira amigável, e torcer, infelizmente, para que a maioria não tenha dúvidas nem participe dos fóruns regularmente. Aí concordo com autores que dizem que a EaD é massificadora e mecanicista. É triste essa visão, mas para a instituição – falo de modo geral mesmo – não vale a pena ter um tutor que atenda a 50 alunos, por exemplo.*

*O financeiro emerge em detrimento da qualidade, fato lamentável, mas real.*

Angélica remete à argumentação de Lemgruber (2008), que ressalta a importância de uma regulamentação do número de alunos alocados a um único tutor:

A luta por uma EaD de qualidade deve contemplar, além da qualificação docente dos tutores, suas condições de trabalho. É fundamental que se avance no estabelecimento de parâmetros quanto ao número de alunos atendidos. O Decreto 5.622/2005 aborda diversos aspectos que os projetos pedagógicos para os cursos e programas devem contemplar, mas não menciona a relação tutoria - número de alunos. Muitas instituições abusam nessa relação expondo seus profissionais a uma super-exploração. Isso vem se dando igualmente nas disciplinas semi-presenciais permitidas pela Portaria dos 20%.

Curiosamente, Felipe, o Coordenador de um dos cursos a distância, afirma que os tutores atendem à demanda da instituição no momento de transição criado pelo descredenciamento de sua oferta de EaD:

*Felipe: Penso que somos todos profissionais responsáveis e conscientes de nossa profissão. No caso particular de nosso curso a distância, temos que abrir inúmeras exceções, já que o MEC apenas nos permite terminar com a formação dos alunos inscritos anteriormente em nossa instituição.*

Em nossa conversa, o coordenador não menciona questões pedagógicas, mas, sim, focaliza aspectos puramente burocráticos:

*Felipe: Temos que aprovar os alunos. Como disse anteriormente, não temos como oferecer novamente uma disciplina num próximo período, logo, a intenção é de facilitar a aprovação. Caso contrário, teremos um enorme problema. Já pensou pagar um tutor para um aluno ou um pequeno grupo de alunos que ficaram reprovados? Isso seria um “desastre” para o financeiro e administrativo.*

Dessa forma, o Coordenador conclui que “qualidade” não se apresenta como uma prioridade institucional, apesar de, sorratamente, sugerir que mantê-la continua sendo uma expectativa a ser preenchida pelos tutores:

*Felipe: Não seria hipócrita em dizer que a qualidade estaria em primeiro plano, mas penso que podemos assim mesmo, tentar ter qualidade no trabalho desempenhado.*

Permanece aberta a questão de como os tutores presenciais podem desenvolver um trabalho de qualidade, diante da constatação diferida pelo próprio Coordenador, de que podemos “tentar ter qualidade no trabalho”, mesmo sem um planejamento, logística ou apoio mínimo adequados.

### 4.3 Ser tutor

A discussão acerca das práticas e da formação docente para a EaD fazem parte das discussões gerais da educação. O desafio está em estabelecer os critérios de qualidade, transformações e mudanças no âmbito docente que atendam às expectativas da sociedade educacional do século XXI, criando condições de articulação entre as práticas e a formação docente.

Independente da modalidade, o docente é um elemento imprescindível, e Gatti (2009, p. 2) explica o papel da formação desse profissional:

A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. No caso dos processos de educação a distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc; por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de atendimento, etc. O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas.

Na EaD, vários docentes estão envolvidos, conforme Belloni (2008) sucintamente descreve:

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). (BELLONI, 2008, p. 84)

A formação especializada dos docentes, com a finalidade de aprimoramento, apreensão de novas técnicas e ideias, pode se deparar com grande resistência por parte dos profissionais. Motivos enumerados pelos participantes incluem questões financeiras, falta de tempo, receio do novo, comodismo, desconhecimento e, até mesmo, uma certa descrença na educação. Entretanto, quem vivencia uma formação especializada para atuar na modalidade pode compreender e refletir sobre sua função de forma diferenciada, como ilustra a fala de Silmara:

Silmara: *Para muitos, o tutor é um administrador de fóruns e dúvidas. Também fazemos isso, mas os que desconhecem não sabem o quanto mais fazemos. Pensam que basta ao docente saber lidar com a máquina e pronto. Troca um emailzinho daqui, dali... Faço um trabalho, dentro do que posso, bom. Dentro do que posso, porque sei que podemos melhorar.*

Angélica, Ana e Dora elencam outras características do “ser tutor”:

Angélica: *Meu papel é exatamente proporcionar descobertas com motivação.*

Ana: *O meu papel na tutoria do NDD é de promover uma construção de saberes e conhecimentos.*

Dora: *Compete a nós, tutores, sermos criativos, termos jogo de cintura, postarmos fóruns interessantes e darmos retorno ao aluno rapidamente para que haja a motivação e continuidade no processo educacional.*

Joana traz em sua fala uma preocupação acerca dos preconceitos, mesmo dentro da instituição, que afetam os tutores:

Joana: *O tutor é um professor como outro da instituição, mas é visto com certo desprezo.*

Embora essa preocupação permeie a fala de quase todos os participantes, Pedro sugere uma posição bem diferente:

Pedro: *Meu papel não é esse? Assim que me sinto como tutor: tirador de dúvidas e passando o conteúdo.*

Essa fala sugere que a falta de uma formação específica encoraja uma visão reducionista do tutor por parte dos próprios tutores. Eles próprios podem assumir, por vezes, caracterizações de sua função como a de um mero “um tirador de dúvidas”, esquecendo que, no mínimo, o tutor tem uma formação em nível superior em alguma área do conhecimento, pelo menos na instituição em questão.

Por outro lado, essa formação não garante um aspecto básico à tutoria virtual. De fato, a formação específica é essencial também porque, nesse processo, o profissional desenvolve uma fluência mínima no uso das tecnologias empregadas na EaD, quaisquer que sejam suas práticas pessoais (PERRENOUD, 2000, p. 139). Somente com essa habilidade se torna possível privilegiar a mediação pedagógica que confere destaque à interação e à relação entre os participantes do processo de

ensino e aprendizagem. No entanto, grande parte dos meus colegas não tem essa fluência mínima, e isso dificulta, inclusive, a comunicação dentro da equipe, pois essa é, ao menos em teoria, fomentada *online*, e a falta de habilidade com os meios utilizados se torna um grande obstáculo à socialização nesse contexto.

Além das habilidades técnicas, há questões relacionadas às habilidades comunicacionais no ambiente online. Maria encapsula sua posição e preocupação relativa a essa área:

*Maria: A linguagem tem que ser mais cuidada, mais clara e objetiva. Explico melhor: no presencial, o gesto, o sorriso ou a cara séria já dizem muita coisa, enquanto que no virtual, a palavra tem que ter essa expressão. E tem colega que diz que o virtual é mais fácil. Imagine, se a gente pretende fazer um bom trabalho, o cuidado é redobrado no AVA.*

Apesar de Silmara tentar manter uma relação com seus alunos que é convergente com aquela sugerida na voz de Maria, a tutora aponta para as limitações que percebe no próprio sistema:

*Silmara: O AVA daqui é muito precário. No final, realmente só nos comunicamos com os alunos pelos fóruns e dúvidas. Poderíamos ter tantas outras coisas, como chats, aulas virtuais, mas ... eles dizem que custa caro.*

Suelen explicita uma concepção de “ser tutor” que é consistente com o que Silmara sugere:

*Suelen: meu papel é promover o interesse do aluno, despertá-lo para sua autonomia em seus estudos, ajudá-los em sua compreensão e trabalhar o material didático - conteúdo, além de trazer e pedir que tragam novidades.*

Dessa forma, o “ser tutor” se expressa de forma restrita, em um aparente círculo vicioso que oscila entre a falta de qualificação e, portanto, a reprodução, pelos próprios tutores, de concepções empobrecidas do seu papel, e a falta de reconhecimento e apoio institucional. A instituição oferece sistemas obsoletos e inadequados ao trabalho consistente com uma concepção de educação como construção do conhecimento. Essa situação não promove nem uma reflexão crítica nem o reconhecimento do tutor como um docente que ocupa posição central nos processos de uma educação a distância. Assim, perpetua-se a situação descrita por Medeiros (2010, p.348):



[...] o denominado “tutor”, não considerado docente, tem sua função reduzida a “animador e motivador” dos espaços de ensino e de aprendizagem. É um conselheiro, um “protetor”, na perspectiva original do termo. A esse profissional bastam o domínio de técnicas motivacionais e o “treinamento” para a execução dos manuais de implantação dos programas, projetos e ações, chegando alguns “empresários da educação a distância” a defender o “fim da docência”, o que reduz os processos de ensino e aprendizagem a interações, em redes horizontais de aprendizagem, entre e com os estudantes.

Observo que os tutores mais preparados sugerem ter uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem, além de uma concepção mais consistente sobre como atuar a distância, entendendo melhor sua função sob uma ótica que destaca, dentre alguns aspectos, a importância do cuidado com a linguagem a ser usada na comunicação *online*, do retorno rápido ao aluno, da afetividade e da motivação. Essas ideias são ilustradas com as falas de Dora e Suelen:

*Dora: meu papel é promover o interesse do aluno, despertá-lo para sua autonomia em seus estudos, ajudá-los em sua compreensão e trabalhar o material didático.*

*Suelen: No virtual, apesar de não ter a intimidade pessoalmente, sei que público está atendendo aquele fórum, por exemplo, e tento ser clara e objetiva. No espaço dúvidas é o momento em que posso atender individualmente o aluno, checando suas necessidades particulares, diferentes das do grupo. Quando observo que muitos têm a mesma dúvida, posto um fórum sobre o tema a fim de esclarecimentos.*

Os TP, em particular, confrontam a situação criada pelo descredenciamento da instituição para a EaD, traduzida como um “necessidade” de facilitar a trajetória de estudo dos alunos matriculados nos cursos de graduações agora fechados. , Todos são unânimes em contestar o planejamento proposto para o número de tempos de aula por disciplina. Seguindo a orientação no sentido de minimizar os custos envolvidos na tutoria presencial, são reduzidos ainda mais os encontros presenciais. Em uma das disciplinas que trabalhei como TP, os encontros foram reduzidos para duas sessões, nas quais se esperava que fosse apresentado o conteúdo e esclarecidas dúvidas, além da aplicação de duas provas e de um trabalho de conclusão da disciplina. Joana e Suele descrevem situações semelhantes:

*Joana: Tem disciplinas que, em 3 encontros temos que passar o conteúdo num, no outro já é A1 e no último, a A2. O que tivemos de bom? Nada, né? Já em outras disciplinas, temos tantos encontros*

*que nem temos o que fazer. Daí se cria estudos paralelos de outros temas, enfim, o desequilíbrio disto resulta em o tutor ter que “se virar nos 30”.*

*Suelen: No presencial, acho que temos poucos encontros e a distribuição não é satisfatória. Algumas disciplinas com muitos encontros e outras, com poucos.*

Ser tutor se mostra, assim, uma atividade bem mais complexa do que se pode imputar a um simples elemento de apoio estrutural. A exploração dos recursos de aprendizagem, a divulgação eficiente de informações essenciais, a administração, a observação, o acompanhamento, a reflexão, o esclarecimento, o apoio motivacional a avaliação são aspectos fundamentais do trabalho desse profissional que é, na realidade, um professor e, portanto, um ser central à aprendizagem vista como um processo de construção do conhecimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuro responder às questões de estudo que nortearam a pesquisa, desdobradas a partir de seu objetivo geral: investigar a função que o tutor exerce em cursos de graduação em uma IES privada segundo a ótica dos próprios tutores. Ao longo do texto, busquei apresentar as diferentes perspectivas que marcam a discussão em torno da tutoria, autonomia e qualidade em EaD.

A primeira questão de estudo se constitui em uma indagação acerca de como os tutores caracterizam sua função e prática e que relações vislumbram entre essas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial. No contexto investigado, alguns caracterizaram o tutor como “um tirador de dúvidas”, enquanto outros se veem como “promotores do conhecimento”, motivadores e orientadores, ajudando os alunos a alcançarem seus objetivos nos estudos e encorajando-os à reflexão.

Diferentes olhares refletem dinâmicas diferentes de trabalho, e diferentes formas de vislumbrar a relação entre as práticas da EaD do ensino presencial. Quando o tutor concebe a si próprio como um executor de tarefas pré-determinadas e orientadas por objetivos específicos, atua de forma limitada como um tira-dúvidas, respondendo às questões de alunos e corrigindo mecanicamente as provas elaboradas por outro professor. Na informalidade das conversas com os colegas, pude perceber que alguns tutores pensam como os docentes que Silmara descreve como aqueles que, para ser tutor, só é necessário saber “trocar um emailzinho daqui, dali”.

Para esses, a trajetória do presencial para o virtual não propõe desafios, e, assim, não é merecedora de uma formação especializada e continuada. No entanto, conforme sugerem Almeida e Prado (2007), a EaD não pode ser compreendida simplesmente como uma transferência da abordagem pedagógica presencial para o ambiente virtual: a formação docente específica para a modalidade tanto necessária quanto urgente. A forma de acesso à tutoria na IES investigada não faz exigências de uma especialização e também não investe nisso, e, como a maioria dos tutores são, primordialmente, docentes dos cursos presenciais, que não recebem uma capacitação adequada, os problemas são óbvios.

A segunda questão de estudo se refere às possibilidades de autonomia e reflexão profissional enquanto aspectos centrais esperados da docência no ES. O estudo constatou que grande parte dos tutores concebe a autonomia simplesmente como liberdade para fazer julgamentos profissionais e, de acordo com esses, atuar. Assim, os tutores vivenciam um paradoxo: por um lado, a falta de apoio institucional se reflete na falta de orientação e supervisão do trabalho tutorial, que inclui tarefas talvez inapropriadas ao modelo de EaD massificado que a instituição implementa; por outro lado, as demandas desse mesmo modelo significam um nível de prescrição bastante distinto daquele vivenciado pelo professor que atua no ensino presencial. Nesse contexto, a dinâmica das relações dentro das equipes docentes é complexa e, frequentemente, improdutiva.

Esse paradoxo também se reflete na resposta tentativa à terceira questão de estudo, relativa ao desenvolvimento profissional continuado. Embora cientes da necessidade e do valor da capacitação profissional, os tutores não vivenciam o processo de forma significativa dentro da instituição, que oferece oportunidades limitadas para o crescimento profissional e muito pouco (ou nada) que seja diretamente relevante à prática da tutoria em EaD. A posição compartilhada por quase todos é que há a necessidade de uma formação específica para a modalidade, mas tal formação não é colocada ao alcance dos tutores pela instituição.

A última questão se refere às formas como os tutores posicionam suas práticas em relação a questões de qualidade em EaD. A falta de preparação dos alunos emerge como um grande obstáculo percebido pelos tutores. Essa preparação engloba, segundo eles, não somente as condições acadêmicas para ingressar em estudos em nível universitário, mas, talvez mais importante, a falta de compreensão daquilo que está envolvido no estudo a distância, em parte, em termos de um perfil que se adeque às disciplinas impostas por um modelo que tem o autoestudo em seu cerne. Nesse contexto, o tutor acaba realizando seu trabalho de forma mecanizada, limitando-se a atuar como um simples tirador de dúvidas que faz uso de seu julgamento e responsabilidade profissionais de forma minimizada.

No entanto, a questão unanimemente levantada pelos tutores, aquilo que, segundo todos, de fato interfere em suas práticas e tem um impacto direto na qualidade da experiência do aluno é, simplesmente, o elevado número de alunos por

TV. Apesar da instituição oferecer cursos de graduação em EaD em um modelo de massificação, a qualidade da prática da tutoria está diretamente comprometida com uma mecanização e uma desmotivação por parte dos tutores diante do volume de trabalho potencialmente gerado pelos números de alunos que precisam ser atendidos. Dentre os tutores que participaram desse estudo, há profissionais claramente comprometidos com a educação, com a docência e com seus alunos. Entretanto, mesmo dentre aqueles que têm boa vontade, capacidade e formação específica, não há a possibilidade de se privilegiar uma prática na qual a interação com os alunos possa ser realizada de forma, no mínimo, satisfatória. A tutoria se torna, assim, uma corrida contra o tempo, uma cruzada que objetiva, simplesmente, dar conta de um volume grotesco de tarefas dentro de um cronograma restritivo.

Apesar de todos os problemas e dificuldades, continuamos a exercer nossa função. Mas, se nem o salário recebemos em dia, o que nos leva, então, a continuar esse trabalho?

Para mim, a tutoria proporciona experiências que me permitem crescer como profissional. Como docente, é sempre emocionante participar dos processos de descoberta e mudança pessoal experimentados pelos alunos, além de, admito, ter seu reconhecimento, participando, como convidada, de formaturas. Entretanto, há um aspecto mais crucial. A problemática que enfrentamos gera questionamentos de valores, preconceitos e ações, e esses questionamentos encorajam uma reflexão continuada acerca dos caminhos da docência, de forma geral, na era da informação. Muitos colegas compartilham desse meu pensar, e mesmo aqueles que atuam na função por algum tipo de “obrigação”, quer seja, por serem convocados pela instituição, quer seja, primordialmente, por questões financeiras, terminam, mesmo que involuntariamente, participando dos debates e reflexões. Uma nova investigação poderia ser conduzida de modo a explorar as trajetórias que conduzem os docentes à tutoria na EaD.

Finalizo meu texto me apropriando de um trecho de Costa (2010), que traduz algumas de minhas expectativas como tutora, acreditando que novos olhares e mudanças possam acontecer:

Ser tutor é ser uma pessoa especial, alguém que acima de tudo acredita na Educação, que ainda leva consigo a esperança de modificar uma sociedade, transferindo toda sua experiência de vida a seus alunos e atuando como facilitador num processo de integração com o ambiente

virtual. No início das aulas, faz parte da vida do tutor acalmar os alunos, pois 90% deles está há muitos anos sem estudar e com certeza precisam de um incentivo, precisam começar a acreditar em si, a acreditar que são capazes. O tutor tem que ensinar a aprender, elogiar cada progresso, por menor que seja, tem que resgatar a auto estima de cada um e , muitas vezes, parar para ouvir seus problemas, apoiá-los nas horas difíceis e comemorar as vitórias juntos.

Ser tutor é resgatar vidas, é devolver a esperança para alguém que já havia perdido, é concretizar sonhos antigos e criar novos, é mostrar novas oportunidades, através das dinâmicas empregadas em aula, tornando-os pessoas mais críticas. Infelizmente, o tutor não é valorizado como deveria, porque ninguém faz ideia das suas obrigações, pois além da parte humana também existe toda uma parte acadêmica e burocrática, a qual o tutor deve estar sempre atento a fim de não causar danos à vida escolar dos alunos. O que deve ser mudada é a visão que se tem do tutor, é a valorização que ele não tem, não tem um piso salarial, por vezes não tem o material adequado para que ele possa dar aula, mas mesmo sem livro, sem DVD, sem computador o Tutor é teimoso, é persistente, ele dá aula contando apenas consigo próprio e nem assim é valorizado, mas ele chega lá e com muito orgulho faz a entrega de cada diploma como uma vitória pessoal.

Que as vozes e óticas aqui representadas não se somem às muitas críticas já feitas sobre a EaD, mas, sim, que contribuam para o debate construtivo acerca da modalidade e, talvez, para a melhoria das condições de trabalho de seus docentes.

## REFERÊNCIAS

ABRAEAD – *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

Disponível em: < [www.abraead.com.br/anuario/anuario\\_2008.pdf](http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2011.

ALMEIDA, D. J. R. e FIGUEIREDO, L. C. dos R. *A tutoria presencial*. GO: ABED, 2010. Anais... 16º Congresso Internacional de EaD – ABED, 2010. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010190142.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010190142.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2012.

ALMEIDA, M.E.B.; PRADO, M.E.B.B. Formação de Educadores para o uso dos computadores portáteis: Indicadores de mudança na prática e no currículo. Anais... *VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2009*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.

Disponível em: < [http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_3b\\_gestores/tema\\_05/anexos/anexo\\_2\\_formacao\\_portateis\\_Bethes.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_2_formacao_portateis_Bethes.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2012.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf). Acesso em: 10 fev. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVES, J. R. M. *A história da EAD no Brasil*. 2º Capítulo do livro: Educação a Distância o Estado da Arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.

ALVES, J.F. *Pós-modernidade, conhecimento e experiência*. 2000. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/477/3/Cap1\\_Final.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/477/3/Cap1_Final.pdf)>. Acesso em: 18 mai.2011.

ANDERSON, T.; DRON, J. Três gerações de EAD. Trad. MATTAR, J. *Revista EaD em Foco* online. v. 2, n. 1. 2012. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewArticle/162>. Acesso em: 2 mai. 2013.

ARETIO, L. G. *La educación a distancia*. De la teoría a la práctica. Barcelona, Espanha: Ariel, 2002.

ARREDONDO, S. C. Formación / capacitación del profesorado para trabajar en EAD. *Revista Educar*, n.21, 2003. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2120>. Acesso em: 25 set. 2011.

AZEVEDO, M. A. R. *Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias*. São Paulo: USP, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Reto, L. e Pinheiro, A. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELLONI, M. L. *Educação à distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. 1999. *Educação e sociedade*. v. 23, n. 78, abril 2002, p. 117-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

BODAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLOZZO, A. R. S., BARROS, G. C. e MOURA, L. M. C. Quem é e o que faz o professor-tutor. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUERE*. PR: PUCPR, 2009.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, v. 28, n.101, set/dez.2007, p.1503 –1523. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. *Referenciais de Qualidade para Educação a Distância*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2011*. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task). Acesso em 09 ABR. 2012

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172*. Ministério da Educação, 2001. CAMARA DOS DEPUTADOS. Proposta do projeto de lei 2435/11. 12 jan. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/207769-PROPOSTA-REGULAMENTA-TUTORIA-EM-EDUCACAO-A-DISTANCIA.html>>. Acesso em: 20 abr.2012.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>> Acesso em 09 fev. 2012



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005.* 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: 18 abr. 2012.

BRUNO, A.R.; LEMGRUBER, M. S. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de pedagogia – UB-UFJF em perspectiva, 2009. *Anais... III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009.* BH. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>>. Acesso em: 10 abr.2012.

CABANAS, M .I. C.. *O tutor na educação a distância: uma visão de tutores.* 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2007.

CARVALHO, A. B.. *Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem* In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007. Disponível em: <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/ARTIGOEPEN.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede.* São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHALMERS, D.; JOHNSTON, S. Quality Assurance and Accreditation in Higher Education. In: LATCHEM, C.; INSUNG, J. (Orgs.) *Quality Assurance and Accreditation in Distance Education.* London: Routledge, Capítulo 1. Edição para Kindle.

COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO (CTASP) – Projetos de leis e outras proposições – Parecer PL 2435/11. 2012. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. I. O que é ser tutor EaD?. Artigo. In: PORTAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TUTORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: <[http://www.anated.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=161:oque-e-ser-tutor-ead&catid=53:artigos&Itemid=192](http://www.anated.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=161:oque-e-ser-tutor-ead&catid=53:artigos&Itemid=192)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CORRÊA, S. de C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre cursos de graduação na modalidade a distância. 2009. *Revista eletrônica ETD – Educação Temática Digital.* V. 11, n. 1, p. 273-297, dez. 2009. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/issue/view/144/showToc>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

DA MATTA, R. O Ofício de Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. O. *A Aventura Sociológica*. Objetividade, Paixão, Improvado e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

FAINHOLA, B. La Calidad de la Educación a Distancia, 1995. *Revista de Tecnología Educativa*, v. 22, n. 123/124, mar.-jun. 1995.

FERREIRA, Z. M. *Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso "Veredas - Formação Superior de Professores"*. 2009. 312 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2009. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Capa.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Capa.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Fórum Estadual Extraordinário da Undime, São Paulo, 07 a 08 de dezembro de 2009. Disponível em: <[redesocial.unifreire.org/.../gadotti-qualidade-educacao-forum-undim..](http://redesocial.unifreire.org/.../gadotti-qualidade-educacao-forum-undim..)>. Acesso em: 13 nov.2011.

\_\_\_\_\_. *A qualidade na educação*. In: UNESCO, 2001. Disponível em: [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado\\_Artigos\\_Qualidade\\_Educacao\\_Moacir\\_Gadotti.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/65>>. Acesso em: 7 mai. 2012.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. e ANDRÉ, M. E. D. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, E. F. Perfil e identidade do tutor em cursos na modalidade a distância do IFAL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil: definições e prática docente. 2010. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia* Nº 01 – Ano I – Agosto/2010 IFBA. Disponível em: <[www.revistapindorama.ifba.edu.br](http://www.revistapindorama.ifba.edu.br)>. Acesso em: 17 mai. 2012.

GONÇALVES, L. M.. *Estado da Arte na formação de tutores*. Universidade Federal do Tocantins, 2009. *Anais... 16º Congresso Internacional de EaD – ABED*, 2010. Relatório de pesquisa. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010233606.pdf>>. Acesso em: 01 Mar. 2012

HACKMANN, B. G. *Por trás do computador: sentimentos expressos nas trajetórias de aprendizagem em educação a distância (sem distância)*. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível

em:<[http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=114779](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=114779)>. Acesso em: 17 mar. 2012.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. London and New York: Routledge, 2003.

JESUS, R. A.M. *A tutoria em ambientes de EaD. IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais*. São Paulo: Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em: [http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/08\\_AnaRibas2.pdf](http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/08_AnaRibas2.pdf). Acesso em: 22 mar. 2012.

JULIATTO, C. I. *A Universidade em Busca da Excelência: um estudo sobre a qualidade da educação*. 2. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.

KANWAR, A.; KOUL, B. N. La Garantía de La Calidad y La Acreditación de La Educación Superior a Distancia em La Commonwealth. In: *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿ Qué está en juego?* Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. Anais GUNI – 2006.

KENSKI, V. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KUCHARSKI, M. V. S. *Relações Interpessoais em um ambiente virtual de aprendizagem: etnografia virtual de uma (des)construção*. 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010.

LANDIM, C.M.M.P.F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEMGRUBER, M. S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Pernambuco. In: Anais do 2º *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, 2008. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio\\_lemgruber.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2012.

MACHADO, S. F. *Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 133-173.

MEDEIROS. S. A docência e a formação docente na EaD: notas para reflexão. *Revista Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/90>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F. e VIANA, I. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Revista Extra-Classe*. n. 1, v. 1. Fev. 2008. Disponível em:

<<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

MORAN, J.P. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm>>. Acesso em 19 jan. 2011.

NEDER, M. L. C. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000. p. 105-124.

NETTO, C., GIRAFFA, L. e FARIA, E. *Graduações a distância e o desafio da qualidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. 2002. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, G. M. S. *Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da universidade federal do Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem*. 2008. 137 f. Tese (Doutorado em Educação). PR: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, E., DIAS, A. e FERREIRA, A. A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor. In: *Anais do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, 2004. Disponível em: <[www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com20-28.pdf](http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com20-28.pdf)> Acesso em: 17 mar. 2012.

O'REILLY, T. *O que é web 2.0: padrões de projeto e modelos de negócios para a próxima geração de software*. Artigo. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 18 maio 2013.

PAULINO, C. L.. *Educação a Distância no Ensino Superior: Avanços e Dificuldades*. UNESA: 2009.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, v.5, n.17, 2000.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT, 1996.

PRETI, O; OLIVEIRA, G. O estado da arte sobre “tutoria”: modelos e teorias em construção. In: *O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso*, Relatório de Pesquisa. Programa CAERENAD- Téléuniversité du Québec, Canadá, 2003. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/tutoria\\_estado\\_arte.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2012.

ROCHA, A. C.. *A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online*. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2008.

SANYAL, B. C; MARTIN, M. Garantía de La Calidad y el Papel de la Acreditación: Una Visión Global. In: Anais de *La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿ Qué está en juego?* Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. 2010. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, ISSN 1519-8529 Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010.

SILVA, J. M.; LOPES, L. A organização do trabalho docente na EaD: algumas considerações a partir de um estudo de caso. 2012. 119 f. *Anais... 18ª CIAED - Congresso Internacional de Educação a Distância - ABED*. 2012. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2012/anais/119f.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/119f.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2012.

SILVA, M. B. *O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje*. 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, M. Docência Interativa presencial e online: aprendizagem em ambientes virtuais. In: Valentini, C. B.; Schelmmmer, E. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, v. 1, p.193-202.

SOARES, L. A. *O tutor presencial na educação a distância: interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) 100 f. Viçosa, Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, 2012.

SOEK, A. M. e GOMES, D. L. As relações de ensino/aprendizagem na educação a distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. 2008. *Revista Intersaberes*, ano 3 n. 6, p. 166-176. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/136/109>>. Acesso em: 15 mar 2012.

SOUZA FILHO, J. W. F. *Desafios e vantagens da educação a distância para uma aprendizagem significativa na Universidade*. 2011. Artigo. *Anais... CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE*. V. 1, n. 2. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/2809/2768>>. Acesso em 15 abr. 2012.

TAVARES, E. A. B. M. *Olhares e vozes de tutores sobre o “ser tutor”*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora, M.G.: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

TAYLOR, J. *Distance education: the fifth generation*. Conferência na 19<sup>th</sup> ICDE

*World Conference on Open Learning and Distance Education*, Vienna, jun. 20-24, 1999. Disponível em: <[http://www.uasq.edu.au/users/taylorj/publications\\_presentations/1999vienna\\_5thGeneration.doc](http://www.uasq.edu.au/users/taylorj/publications_presentations/1999vienna_5thGeneration.doc)>. Acesso em: 15 jan. 2011.

TEIXEIRA JÚNIOR, W. *As condições de trabalho da tutoria virtual na educação superior no interior: vozes dos tutores*. 2010. Relatório de Pesquisa. Ponta Porã, M.S.: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EaD - ABED. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010152735.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2012.

THIESEN, J. S. Mediação tecnológica/pedagógica: diferentes perspectivas sobre um mesmo conceito. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO, 2010. *Anais...*Buenos Aires, 2010. Disponível em: <[http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/RLE3211\\_Thiesen.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/RLE3211_Thiesen.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2012.

TORRES, C. C. *A educação a distância e o papel do tutor: contribuições da ergonomia*. Tese (Doutorado em Psicologia). 2007. 198 f. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1796/1/Tese\\_Camila%20Costa%20Torres.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1796/1/Tese_Camila%20Costa%20Torres.pdf)> Acesso em: 17 mar. 2012.

TORRES, P. L.; RAMA, C.(Org.).*La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe: Realidades y Tendencias*. Palhoça, Paraná: Editora UNISUL, 2009.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. *A Aventura Sociológica*. Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 36-46.

VILAÇA, M. L. C. Educação a distância e tecnologias. *Revista Magistro*.v. 1 n. 2. Unirio: 2010. Disponível em: <[publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/.../1197/801](http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/.../1197/801)>. Acesso em 18 abr. 2013.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <[www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeeducacao.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeeducacao.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

## APÊNDICE I – Questionário inicial

Prezado colega,

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado que estou realizando, com o propósito compreender melhor a atuação do tutor em EaD. Agradeço a gentileza em respondê-lo, pois sua participação é fundamental no desenvolvimento e sucesso deste estudo!

1. Qual a sua naturalidade?

2. Qual é a sua idade?

3. Qual é a sua formação acadêmica?

4. Há quanto tempo trabalha na instituição?

5. Trabalha em outra instituição? Em qual modalidade?

6. Qual é a proporção de tempo dedicado ao trabalho que você disponibiliza de para o atendimento virtual?

7. Na tutoria virtual, qual é o número de alunos, aproximado, que você trabalha?

8. Você possui formação específica para a EaD? A instituição ofereceu alguma?

9. Dentre as atividades abaixo, quais você classifica como os “mais difíceis” no seu dia-a-dia?

usar as tecnologias.

interagir nos fóruns.

fazer relatórios.

manter o aluno motivado.

número elevado de alunos.

cumprir a carga horária.

avaliar o aluno.

não ter autonomia.

atraso das atividades realizadas pelos alunos dentro dos prazos.

outros.

10. Em sua prática de tutoria você tem reuniões regulares com:

professor autor.

professor responsável pela disciplina.

com a coordenação.

não tenho reuniões regulares.

11. Na tutoria presencial, qual o número aproximado de alunos?

12. Qual é o nível de satisfação profissional que tem em como tutor na instituição?

Ótimo – Bom – Regular – Insuficiente.

Justifique. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE II – Roteiro para entrevista com os tutores

1. Como você caracteriza a sua função e sua prática como tutor virtual e/ou presencial?

---

2. Quais são os aspectos positivos e/ou negativos que você poderia citar?

---

3. Você traz sua prática da modalidade presencial para a tutoria virtual? De que maneira se dá sua atuação virtual? E sua atuação na tutoria presencial?

---

4. Como você concebe sua autonomia neste trabalho de tutoria?

---

5. Como você vivencia a formação continuada para o desenvolvimento de suas práticas de tutoria na instituição?

---

6. Como você vê a figura do tutor com relação à qualidade na EaD?

---