

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS – CFM
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – CCB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Jéssica Schiller

SER TUTOR: PERCEPÇÕES DE SUA PRÁTICA NA EAD

Florianópolis
2011

Jéssica Schiller

SER TUTOR: PERCEPÇÕES DE SUA PRÁTICA NA EAD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Silva Corrêa de Souza Cruz

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

S334s Schiller, Jéssica

Ser tutor [dissertação] : percepções de sua prática /
Jéssica Schiller ; orientador, Carlos Alberto Souza,
co-orientadora, Sônia Maria Silva Corrêa de Souza Cruz. –
Florianópolis, SC, 2011.

142 p.: grafs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação científica e tecnológica. 2. Preceptores.
3. Ensino a distância. 4. Tecnologia – Serviços de informação.
I. Souza, Carlos Alberto. II. Cruz, Sônia Maria Silva Corrêa
de Souza. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica. IV. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

“Ser tutor: percepções de sua prática na EaD”

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
Científica e Tecnológica em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação
Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/08/2011

Dr. Carlos Alberto Souza (IFSC - Orientador)

Dra. Sonia Maria S. C. de Souza Cruz (CFM/UFSC- Co-orientadora)

Dra. Roseli Zen Cerny (CED/UFSC- Examinadora)

Dr. Nelson de Luca Pretto (FACED/UFBA – Examinador)

Dr. José de Pinho Alves Filho (CFM/UFSC – Suplente)

Dr. José de Pinho Alves Filho
Coordenador do PPGECT

Jéssica Schiller
Jéssica Schiller

Florianópolis, Santa Catarina, agosto de 2011.

*Agradeço a Jesus Cristo que colocou
pessoas ao meu redor que me
auxiliaram, das mais diversas formas,
no desenvolvimento deste trabalho.*

RESUMO

Este trabalho consiste em uma investigação sobre a atuação do tutor em um curso de licenciatura na modalidade a distância. O referencial teórico ancora-se na discussão sobre a educação a distância, tendo como pressuposto a mídia-educação. Analisa os principais marcos legais para a educação a distância no Brasil. Para fundamentar nossa compreensão sobre o papel do tutor, dialogamos com alguns referenciais teóricos sobre a docência e suas relações com a tecnologia. O estudo de caso e a análise textual discursiva formam a base da metodologia utilizada ao longo do estudo. A pesquisa empírica procurou compreender como os tutores do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Catarina percebem o seu trabalho e como o trabalho deles é percebido pelos professores. Para a análise dos documentos oficiais e das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas, a partir do referencial teórico, quatro categorias que representam diferentes formas de atuação do tutor: Professor Coletivo, Professor do Fragmento, Professor de *Script* de Autoria Alheia e Professor Administrativo. Os resultados apontam para a atuação do tutor como educador, exercendo uma docência com especificidades diferentes daquelas exercidas pela docência presencial. A partir do curso analisado, infere-se que os tutores pelo tendem a se afastar do papel docente e se aproximar do de auxiliar administrativo. Já os tutores a distância possuem práticas que os aproximam da docência, além de perceberem seu caráter coletivo. A transformação do conceito Professor Coletivo para a prática de atuação dos tutores mostra-se parcialmente tangível e sinaliza para a busca de um novo entendimento sobre a docência, que se caracteriza pelo espírito coletivo.

Palavras-chave: Tutor. Tecnologias de Informação e Comunicação. Educação a Distância.

ABSTRACT

This work consists of an investigation about the role of the tutor in an undergraduate distance course. The theoretical framework is anchored in the discussion about distance education, with the assumption of media education. Also the research analyzes the main legal frameworks for distance education in Brazil. To support our understanding of the role of tutor we dialogue with some theoretical frameworks on teaching and their relationship with technology. The case study and the discursive textual analysis form the basis of the methodology used throughout the study. The empirical research sought to understand how the tutors of the Teacher Formation Course in Physics from the Universidade Federal de Santa Catarina perceive their work and how their work is noticed by professors. For the analysis of the official documents and the semi-structured interviews four categories were developed from the theoretical framework, which represent different ways of acting of the tutors: Collective Professor, Professor of the Fragment, Professor of Alien Authorship Script and Administrative Professor. The results point to the role of the tutor as an educator, performing a specific kind of teaching different from that exercised by classroom professors. From the current analysis, it appears that the pole tutors tend to move away from the teaching role and approach to the administrative assistant role. By the other hand, distance tutors have teaching practices, and realize their collective character. The transformation of the Collective Professor concept to practice activities of tutors was partially tangible and signals to the search for a new understanding of teaching, which is characterized by the collective spirit.

Keywords: Tutor. Information and Communication Technology. Distance Education.

LISTA DE SIGLAS

AA – Aprendizagem Aberta
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CNMT – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
Coperve – Comissão Permanente do Vestibular
DED – Departamento de Educação a Distância
EaD – Educação a Distância
FAPEU – Fundação de Amparo a Pesquisa e Extensão da Universitária
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES – Instituições de Ensino Superior
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
LANTEC – Laboratório de Novas Tecnologias
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED – Laboratório de Educação a Distância
MEC – Ministério da Educação
Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEED - Secretaria de Educação a Distância
TELUC – Tele-université du Québec
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNED – Universidad Nacional de Ensino a Distancia
UNIVIMA – Universidade Virtual do Estado do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	25
1.1 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	27
1.2 TRAJETÓRIA E MARCOS LEGAIS	31
1.3 DEFINIÇÕES	34
2 DOCÊNCIA	39
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DOCENTE	41
2.2 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA.....	45
2.3 DOCÊNCIA NA EAD: O PROFESSOR TUTOR	50
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFSC: CONTEXTO	57
3.1 DO PROJETO BAHIA AO PROLICEN	59
3.2 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	61
3.2.1 Estrutura organizacional e física	62
3.2.2 Recursos didáticos	63
3.2.3 Organização acadêmica e docente	65
3.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	68
4 METODOLOGIA	75
4.1 RECORTES E DEFINIÇÕES INICIAIS	77
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	79
4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
5 PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DO TUTOR	89
5.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO E O GUIA DO TUTOR.....	91
5.2 REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	98
5.3 ENTREVISTAS COM TUTORES.....	103
5.3.1 Tutores polo	103
5.3.2 Tutores UFSC	109
5.4 ENTREVISTAS COM PROFESSORES MINISTRANTES.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	137

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) que permeiam toda a sociedade ganham, com o decorrer do tempo, um espaço de discussão cada vez maior no meio educacional. A cada dia surgem novos recursos tecnológicos que são frutos de nossa sociedade e, ao mesmo tempo, são também por ela produtos consumidos. Em muitos momentos, os indivíduos que absorvem tais tecnologias em sua vida cotidiana levam-nas consigo para todos os espaços em que circulam, inclusive para os ambientes educacionais.

O acesso às TIC possibilita um caminho rápido de busca de informações, as quais se encontram disponíveis principalmente por meio da Internet. Quando esse mundo de informações passa a estar disponível na sala de aula e aos estudantes de um modo geral, aquele professor que acredita que o seu papel é de detentor de informações, de transmissor de conhecimento, perde espaço. Com a Internet, o estudante pode ter muito mais informações do que o professor pode “passar”, ou seja, caso permaneça com uma postura fundamentada na emissão unilateral de informação, o professor colocará em risco seu papel quando se deparar com as TIC nos espaços educacionais.

É importante que o professor repense seu papel, que passa a ser de mediador do conhecimento, aquele que trabalha ao lado dos estudantes. Um professor que oriente sobre quais das informações a que os estudantes têm acesso são úteis e podem auxiliá-los na busca do conhecimento. O desafio posto é discutir sobre as possibilidades que a inserção das TIC podem trazer à prática pedagógica em todos os níveis de ensino.

Um dos espaços privilegiados para a utilização das TIC no processo de formação de professores é a Educação a Distância (EaD). Nessa modalidade de ensino parte do processo educativo é mediado pelas TIC. Enquanto no modelo presencial o professor pode ou não utilizar as TIC na sua prática pedagógica, na EaD há uma maior presença das TIC, pois na maioria dos cursos temos, por exemplo, a utilização dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. A EaD coloca-se, então, como um espaço favorável para esta discussão, pois apresenta um desafio ainda maior aos estudantes e professores que dependem das TIC para aprender e ensinar.

Como política pública que visa à democratização do ensino superior, a EaD surge como possibilidade de formação, para suprir a carência de professores devidamente habilitados e qualificados (NEDER, 2004), a qual se configura como um problema há muito tempo

em nosso país. Assim, para melhorar o atual quadro brasileiro de professores, implementa-se no Brasil uma série de medidas que incentivam as instituições públicas de ensino superior (IPES) a oferecerem cursos de licenciatura na modalidade a distância. Por meio da oferta de cursos nessa modalidade de ensino, professores afastados dos centros urbanos onde se localizam as IES têm a oportunidade de realizar um curso superior, visto que não podem ausentar-se da sua cidade de origem e da sala de aula. Esse é um dos motivos que torna a formação de professores na modalidade a distância um tema merecedor de estudos.

A EaD traz alguns desafios diferentes daqueles vivenciados pelo professor que atua na educação presencial. Um deles é o trabalho em equipe. Para um curso na modalidade a distância ser oferecido, é preciso envolver uma série de profissionais, desde aqueles que colaboram no planejamento e desenvolvimento dos materiais didáticos, como livros-textos e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, até tutores que irão atuar diretamente com os estudantes. Nessa modalidade de ensino, não se trata mais de uma única pessoa responsável pelo ensino, mas de uma equipe de educadores que, em conjunto, se responsabilizará pela ação pedagógica necessária para o desenvolvimento das diversas etapas do curso (UNIVERSIDADE..., 2007). Entretanto, questionamos: os professores estão preparados para dividir tarefas?

O professor está acostumado com um modelo presencial, em que, sozinho, é responsável por o todo processo de ensino-aprendizagem. Para o acompanhamento da aprendizagem do estudante nos cursos de EaD vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), há o envolvimento do trabalho de um professor ministrante da disciplina e de tutores. O professor ministrante – em geral, é professor efetivo da instituição que oferece o curso – é responsável por planejar e organizar didaticamente, incluindo a escolha dos conteúdos a serem tratados na disciplina. Os tutores são professores, geralmente contratados para atuar junto aos estudantes, seja no polo (estrutura montada nas cidades para subsidiar o curso), seja na universidade, para os acompanhar por meio das TIC. Cabe dizer que o modelo representado pelo Sistema UAB é o principal programa financiador de cursos em EaD das IPES (SEGENREICH, 2009).

Percebe-se que a EaD abre uma nova possibilidade de atuação para o professor: como tutor em cursos na modalidade a distância. *O objetivo desta pesquisa é investigar como os tutores do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Santa Catarina percebem seu trabalho e como o trabalho deles é percebido pelos*

professores. Uma das questões mais relevantes a ser abordada e estudada é a da tutoria, uma vez que a observação de alguns processos de formação na modalidade a distância vem apontando a atuação do tutor como decisiva para o sucesso e a permanência do estudante até o fim do curso (VILLARDI, 2004).

As políticas públicas têm priorizado a formação de professores na modalidade a distância. Hoje, no Brasil, são milhares de profissionais atuando como tutores em cursos de formação inicial e continuada de professores. Até o momento, pouco se conhece sobre esses profissionais que emergem no contexto educacional, inclusive sobre seu papel e sua atribuição. Há uma diversidade de modelos de tutoria. Encontramos, inclusive dentro de uma mesma instituição, várias formas de compreensão sobre o papel de tutor (SCHILLER; LAPA; CERNY, 2011).

Nessa modalidade de ensino (EaD), algumas perguntas que não faz sentido emergirem no modelo presencial aparecem em virtude da inserção de novos profissionais como o tutor. Surgem assim perguntas como: De quem é a responsabilidade de acessar com frequência o ambiente virtual de ensino-aprendizagem? A quem deve se dirigir o estudante, ao professor ou ao tutor? Quais são as atribuições de cada um? Professores e tutores se sentem despreparados diante dessas questões decorrentes do caráter coletivo da docência na EaD.

Compreender as atribuições da tutoria certamente contribuirá para uma demanda muito importante e urgente, que é, num futuro imediato, o compartilhamento da mediação com os professores das instituições de ensino superior nos processos de EaD. Para isso, é fundamental a formação dos professores que atuarão como tutores nos cursos de EaD. Essa é uma das tarefas mais urgentes para garantir algum sucesso na modalidade a distância (ANGOTTI, 2006).

É preciso aprofundar estudos e pesquisas sobre a tutoria. O problema que instiga esta pesquisa procura apontar indícios para essa discussão indagando: *Qual a percepção dos professores e do tutor sobre a atuação da tutoria em um curso de formação inicial de professores?*

Uma das motivações para a presente pesquisa surgiu durante a atuação da pesquisadora como tutora da disciplina de Introdução à Educação a Distância, oferecida no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006; bem como nesta disciplina em outros cursos de licenciatura (Matemática, Filosofia e Letras-Libras) oferecidos pela mesma instituição.

Além disso, desde 2007 a pesquisadora atua como colaboradora do Laboratório de Novas Tecnologias vinculado ao Centro de Ciências da Educação (LANTEC/CED), no Núcleo de Formação, que organiza, planeja e realiza a formação de todas as equipes envolvidas nos cursos de licenciatura na modalidade a distância oferecidos pela UFSC. Tal atuação possibilitou o acompanhamento de momentos de avaliação e discussão entre tutores e coordenação de curso, enriquecendo e ampliando a percepção da pesquisadora em relação ao objeto de estudo.

Para responder à questão proposta na pesquisa, tem-se como objetivo investigar como os tutores do Curso de Licenciatura em Física da UFSC percebem seu trabalho e como o trabalho deles é percebido pelos professores. Os objetivos específicos que indicam os caminhos a serem seguidos são:

- Identificar as atribuições do tutor nos referenciais de qualidade para a educação superior a distância e documentos oficiais do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância;
- Explicitar a prática dos tutores a partir da perspectiva destes;
- Compreender como os professores percebem o trabalho da tutoria.

Cabe ressaltar que, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância, entende-se como fundamental uma formação de Licenciado em Física para atuar como tutor no curso, ou seja, enfatiza-se a necessidade de formação docente. Assim, discutiremos nos próximos capítulos a atuação do tutor como educador, exercendo uma docência com especificidades diferentes daquelas existentes na docência presencial.

No Capítulo 1, “Educação a Distância”, discutiremos brevemente a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sociedade. Na sequência, abordaremos a inserção das TIC na educação, fundamentando a concepção de educação a distância nos pressupostos da mídia-educação. Apresentaremos os principais marcos legais para a educação a distância e algumas definições dessa modalidade de ensino.

No Capítulo 2, “Docência”, definiremos o que constitui a nossa reflexão sobre o papel docente. Abordamos ainda o papel do professor diante da inserção das tecnologias nos ambientes educacionais. Concluimos o capítulo discutindo o papel docente na educação a distância, com foco na atuação do tutor.

No seguinte capítulo, “Educação a distância na UFSC: contexto”, procuraremos contextualizar a educação a distância na UFSC. Indicaremos os principais aspectos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, atual programa governamental de educação a distância. Apresentaremos ainda o projeto do Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância, que se constitui como objeto de estudo desta pesquisa.

No Capítulo 4, “Metodologia”, apresentaremos o caminho trilhado para alcançar o objetivo da pesquisa. Explicitaremos os instrumentos utilizados, bem como o método para a análise das entrevistas e documentos, a partir da elaboração das categorias.

No quinto e último capítulo, “Percepções da prática do tutor”, faremos a análise, com base nas categorias elaboradas no capítulo anterior, dos documentos e das entrevistas. A partir disso, caracteriza-se a prática dos tutores no Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC.

Nas Considerações Finais, retornaremos ao objetivo proposto para explicitar alguns aspectos importantes que emergiram durante a análise realizada no capítulo anterior. Além disso, apontamos algumas tensões vivenciadas por tutores e professores ministrantes ao longo da atuação como docentes na EaD.

1 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nosso objetivo neste capítulo é discutir brevemente a inserção das tecnologias de informação e comunicação em nossa sociedade, com foco na educação. Apresentaremos os principais marcos legais para a educação a distância e dialogaremos com alguns autores sobre algumas definições dessa modalidade de ensino.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.1 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

As tecnologias de comunicação e informação (TIC) estão cada vez mais presentes na sociedade. A cada dia, com mais rapidez, aparecem novos recursos tecnológicos que possibilitam a comunicação entre pessoas nas mais diversas partes do mundo. Tais transformações têm modificado as estruturas que orientam os modos de vida e, principalmente, a relação das pessoas com o mundo e com outras pessoas.

A nova relação entre tecnologia e sociedade, segundo Castells (1999), pode ser entendida como uma revolução, que, além de trazer novos instrumentos, altera as relações sociais. Em sua visão, não devemos falar em determinismo tecnológico, pois a tecnologia não determina a sociedade, nem somente é a sociedade que descreve o curso da tecnologia. Tecnologia e sociedade estão atreladas. Para ele, “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p. 43, grifo do autor).

Em sua obra *A Sociedade em Rede*, Castells analisa como está se constituindo a nova economia, sociedade e cultura a partir do poder de penetrabilidade das tecnologias em todas as esferas de atividades humanas. Como característica principal, sua análise afirma que as “redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (CASTELLS, 1999, p. 565). Decorre daí a ideia de que as redes facilitam o fim das estruturas de poder, pois aqueles que possuem acesso às tecnologias podem ser, além de meros usuários, autores de determinadas redes. Entretanto, o autor deixa claro que sociedade em rede não significa ausência de estruturas de poder, mas uma reconfiguração delas.

Uma leitura crítica do novo cenário social com a inserção das novas tecnologias se faz necessária para que não nos tornemos

tecnófilos¹. Postman (1994) sustenta que por trás da concepção de toda inovação tecnológica há uma ideologia. O autor afirma que, embora a intenção de criar determinado aparato tecnológico esteja direcionada a determinada esfera ou funcionalidade, não é possível prever qual será a direção que irá tomar a nova tecnologia ou onde ela nos levará.

Ao discutir a inserção das tecnologias na sociedade, Postman (1994) chama a atenção para a rendição da cultura às tecnologias. Ele coloca que “as novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos” (POSTMAN, 1994, p. 29). Ele alerta para a soberania da técnica e da tecnologia perante todas as formas de vida cultural. Denomina essa mudança de tecnopólio, afirmando que é um estado da mente e da cultura de indivíduos de uma sociedade. No tecnopólio, as tecnologias ganham *status* de divindade, o que significa que a tecnologia recebe autorização, ordem e encontra satisfação em si mesma.

Lévy (1999), por sua vez, afirma que é um erro pensar na pura substituição do natural pelo técnico ou do virtual pelo real. Afinal, pergunta o autor, fala-se menos desde que a escrita foi inventada? Para ele a inserção das tecnologias complexifica e reorganiza os sistemas existentes na sociedade, mas não irá substituí-los. Especificamente, o autor discute de forma mais focada o mundo virtual, principalmente o novo espaço construído, o Ciberespaço.

O ciberespaço é o resultado de um movimento social, que Lévy (1999) aponta como um dos aspectos mais emergentes na sociedade em virtude da inserção das tecnologias. Para o autor, esse espaço surgiu a partir da interconexão mundial de computadores, que é também chamada de “rede”. Ele esclarece que o termo *ciberespaço*:

[...] especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico das informações que ela abriga, assim como a de seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Nesse espaço aberto para a comunicação, surge a todo momento uma nova maneira de interação entre as pessoas, que estabelecem novas relações em função dos recursos tecnológicos disponíveis. Assim, têm-

¹ *Tecnófilos* é o termo proposto por Postman (1994) para designar aquelas pessoas que veem somente o que as tecnologias podem fazer, mas não conseguem imaginar o que elas podem desfazer.

se desenvolvido técnicas, valores, novas formas de pensamento, de prática, de atitudes no ciberespaço que formam o que Lévy (1999) denomina de cibercultura.

A característica propulsora da cibercultura para Lévy (1999) é a inteligência coletiva, que encontra no ciberespaço um local para se desenvolver, no emaranhado de informações disponíveis na rede. Nesse espaço, no lugar dos níveis organizados temos um universo de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo e não lineares. Lévy (1999, p. 158) completa “o saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente o problema da educação e da formação.”

Percebemos que os autores mencionados concordam que as tecnologias de alguma maneira alteram as relações em nossa sociedade, interferindo em todos os campos da ação humana. Poderíamos afirmar, então, que as tecnologias impactam amplamente as formas de comunicação, que ganham novas dimensões a partir das variadas formas de interação, principalmente por meio da Internet. Considerando esse contexto, apresentaremos a seguir duas linhas teóricas que tratam da inserção das tecnologias de informação e comunicação no campo da educação.

O ponto-chave a ser discutido na relação entre educação e tecnologia, segundo Soares (2000), é o modelo e o próprio conceito de comunicação. Como resultado da aproximação entre comunicação e educação, surge a Educomunicação, que o autor considera como um novo campo da inter-relação entre as duas áreas. Sua proposta é unir o aprimoramento constante, a liberdade de trajetória e forma da comunicação que está vinculada ao mercado, à estagnação da educação, presa ao Estado. Procura esclarecer:

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação (SOARES, 2000, p.20).

Para atuar nesse novo campo, o autor propõe a formação de um novo profissional, um especialista, denominado Educomunicador, “que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Comunicação, movido pela formação de cidadãos críticos” (SOARES, 2002, p. 25).

Em contraponto a essa vertente, Belloni (2002a) afirma que é preciso evitar a segmentação desse novo campo em funções e

disciplinas. Ele reforça sua crítica ao afirmar que “novas funções têm surgido no mercado da educação e sido ocupadas principalmente por profissionais da comunicação que assumem cada vez mais funções” (BELLONI, 2002a, p. 38). Concordamos com a afirmação da autora de que os próprios professores devem ser formados para lidar com as tecnologias de informação e comunicação nos ambientes educacionais.

A perspectiva da formação da mídia-educação explicita dimensões diferentes da linha teórica da educomunicação. Seu foco de atuação visa valorizar uma educação para os meios e pelos meios, isto é, uma educação que promova uma formação crítica por meio das mídias, mas também para as mídias. Para isso, é fundamental considerar as técnicas em suas duas dimensões indissociáveis:

Ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão do ensino. *Objeto de estudo complexo e multifacetado*, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares; sem esquecer que se trata de um “tema transversal” de grande potencial aglutinador e mobilizador (BELLONI, 2001, p. 09, grifo do autor).

Além de conhecer as TIC, é necessário saber usá-las como ferramenta de ensino e aprendizagem, é preciso buscar uma apropriação consciente e criativa desses meios. Uma formação para a reflexão, criação e expressão em todas as linguagens e usando todos os meios técnicos disponíveis deveria ser um objetivo de qualquer sistema de ensino, pois passa a ser uma condição de uma educação para a cidadania. Esse também é um dos pressupostos da mídia-educação.

Essa ideia de dupla dimensão (as TIC como ferramentas pedagógicas e objeto de estudo) deve orientar o uso pedagógico de qualquer mídia, seja a distância, seja em presença na sala de aula convencional. Assim, a nossa opção teórica para a atuação na EaD, em virtude de ser uma modalidade de educação cuja mediação é feita preponderantemente por meios tecnológicos, configura-se como opção para ações pedagógicas orientadas a partir da mídia-educação. Compreender a EaD como uma modalidade significa situá-la, a partir do campo da Educação, como um modo de ensinar e de aprender submetido aos mesmos princípios teóricos que orientam qualquer proposta educativa.

1.2 TRAJETÓRIA E MARCOS LEGAIS

É notório que nos últimos anos há incentivos para a utilização das TIC em todos os espaços educativos, consolidados por uma série de ações e programas governamentais. Hoje, podemos afirmar que no ensino superior, tal estímulo também é manifesto na formação de professores por meio da modalidade a distância, que traz como um dos núcleos norteadores a utilização de tecnologias (BARRETO, 2010).

Essa modalidade de ensino, que atualmente ganha destaque no cenário nacional, especificamente em cursos de graduação, não é tão recente em nosso país. Há quase um século temos no Brasil cursos oferecidos nessa modalidade. O oferecimento dos primeiros cursos estava vinculado ao ensino supletivo e à formação profissionalizante. A maioria dos programas nacionais de formação a distância, entre 1920 e 1980, baseavam-se prioritariamente nos meios impressos (ensino por correspondência), no rádio e na televisão (OLIVEIRA, 2006).

O aumento da quantidade de recursos tecnológicos que auxiliam na comunicação e interação não é o principal aspecto gerador da expansão da EaD. Para Preti (2009a), um dos fatores que impulsionam a EaD no País é o fato de a modalidade configurar-se como parte do movimento de luta pela democratização do ensino superior. Concordando com essa ideia, Dourado (2008) afirma que a modalidade a distância ocupa um lugar de referência quando se trata da expansão do ensino superior no Brasil, particularmente para a formação de professores. Este momento configura-se numa fase de consolidação da EaD no Brasil, que segundo Moran (2009, p. 56) expressa-se por meio da atual “política pública, com forte apoio governamental, o que não acontecia no começo” da oferta de cursos a distância.

Apenas para mensurar o aumento da oferta de cursos a distância no ensino superior, vamos fazer uso da análise de Dourado (2008), ressaltando o crescimento significativo do número de instituições credenciadas para a oferta de cursos EaD. Segundo os dados apresentados pelo autor, em 1999 havia apenas duas instituições de ensino superior credenciadas; em 2007 esse número passou para 104. No que tange à oferta de vagas, sua análise indica que é evidente que o “processo de expansão de vagas em cursos na modalidade EaD vem ocorrendo com grande centralidade na área de educação e sob o controle da esfera privada” (DOURADO, 2008, p. 901). As diretrizes que afirmam a necessidade de todos os professores atuantes possuírem curso superior, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBN), também é fator gerador da prioridade de cursos de licenciatura a distância.

O aumento de cursos superiores na modalidade a distância nas licenciaturas justifica-se pela possibilidade de formar os professores não habilitados que estão em sala de aula e não podem afastar-se para ir até os centros urbanos, onde se localizam as instituições públicas de ensino superior. De acordo com Neder (2004), a educação a distância tem sido vista como oportunidade a um contingente de docentes que atuam nas redes públicas do País, sem a formação em nível superior.

Embora a história da EaD no Brasil tenha iniciado por volta de 1920, a primeira legislação brasileira sobre educação a distância é datada de 20 de dezembro de 1996, a LDBN. O artigo 80 dispõe especificamente sobre os incentivos públicos para o desenvolvimento e a veiculação de programas de EaD, em todos os níveis de ensino. Trata ainda sobre credenciamento de instituições, organização dos programas, normas de controle e avaliação dos cursos. Além do artigo citado, na mesma legislação encontramos no artigo 87, terceiro parágrafo, indicações sobre o oferecimento de cursos na modalidade a distância para jovens e adultos, assim como programas de capacitação para professores em exercício. Convém lembrar que no mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que substituiu a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância de 1992. Em 2011, a SEED foi extinta e parte de suas atribuições e programas, repassadas à Secretaria de Educação Básica (SEB).

Para regulamentar e esclarecer alguns pontos sobre o artigo 80 da LDBN de 1996, mais de um ano depois, cria-se o decreto 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Nele encontramos a definição de educação a distância:

[..] como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, não paginado).

Para Gomes (2009, p. 22) essa regulamentação não tocou em alguns pontos delicados, como a questão do mestrado e doutorado na modalidade a distância, além de estabelecer uma “receosa equiparação

entre educação presencial e a distância”, condicionando a avaliação do rendimento de cursos EaD aos exames presenciais.

Entre os inúmeros marcos legais, convém lembrar que em 2001 o MEC autorizou, por meio da portaria 2253 de 18 de outubro, a possibilidade de 20% da carga horária de cursos presenciais oferecidos por instituições de ensino superior ser cumprida por meios ou métodos não presenciais. Porém, essa portaria indica em seu texto que dispõe sobre o artigo 81 da Lei nº 9.394, “e não o artigo 80 da mesma Lei 9.394/96, que dispõe sobre a educação a distância, expressão que não se encontra em qualquer ponto desta Portaria” (LOBO NETO, 2000, p. 8). Embora já houvesse indícios de uma regulamentação da EaD, no artigo 80, a portaria se refere à permissão dada para a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, ou seja, sua base não está no que foi legislado sobre a EaD. Essa portaria foi reformulada em 2004 (4059 de 10 de dezembro), esclarecendo sobre de quais maneiras podem ser considerados dentro do currículo do curso os 20% não presenciais.

No ano 2005, o decreto 5622 de 19 de dezembro revogou o decreto 2494 de 1998. Em alguns aspectos mais abrangentes que o anterior, procura expor detalhadamente sobre os parâmetros para oferta de cursos na modalidade a distância, como avaliações, obrigatoriedade de momentos presenciais, critérios específicos para credenciamento de instituições, inclusive para a oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. “Podemos considerá-lo, hoje, como principal instrumento norteador para criação de cursos por meio da EaD no Brasil” (OLIVEIRA, 2006, p. 5). Esse é o primeiro decreto em que encontramos a menção ao tutor, afirmando que cabe às instituições credenciadas a capacitação dos professores e tutores. O decreto altera inclusive o conceito de EaD, redefinindo-o como:

[...] 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, p. 1).

Para Cerny (2009), esses marcos regulatórios da LDBN fazem a EaD perder o caráter emergencial outrora estabelecido e ganhar reconhecimento a partir de suas necessidades e como forma regular de ensino. A EaD no Brasil não deve ter a “idéia de suplência ao sistema

regular estabelecido, nem tampouco a implantação de sistemas provisórios, mas em sistemas fundados na Educação Permanente” (ALONSO, 1996, p. 56). Para Moran (2009), a EaD, principalmente nos cursos superiores, encontra-se em intensa regulação governamental, com diretrizes bem específicas.

Outro decreto de considerável importância é o 5800 de 8 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como objetivo do Sistema UAB aponta-se “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, não paginado). Os professores que atuam na educação básica têm prioridade de atendimento, seguidos dos gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, mas o público geral também pode ser contemplado.

Ao estabelecer os programas de formação de professores a distância como política pública de formação por instituições públicas de ensino superior, temos uma ruptura com programas de formação de curta duração e de “caráter mercadológico”, que prevaleceram até há pouco tempo no Brasil (FREITAS, 2007). Ao configurar a EaD como política educacional, afirma Barreto (2008, p. 926), forma-se uma “discussão substantiva que, antes e para além de quaisquer considerações operacionais, aborda a dimensão político-ideológica deste modo de incorporação das TIC, buscando compreender as condições históricas da sua realização”. Em contrapartida, a mesma autora alerta para a vertente que dá ênfase à dimensão operacional da EaD, centralizando a discussão da modalidade na técnica, na forma e no controle do processo.

Para melhor compreender a crítica da autora, vamos discutir alguns autores que definem a EaD. Vamos dialogar com autores que colocam a técnica como principal componente da EaD e outros que afirmam que estas são apenas meios que possibilitam a interação no processo educativo.

1.3 DEFINIÇÕES

A concepção de educação a distância que está intrinsecamente ligada à extrema valorização das técnicas, baseada na concepção de educação como transmissão de conhecimento, foi construída historicamente. Essa visão de que a utilização das técnicas é a base do ensino, de modo que o curso que possuir a maior quantidade de

ferramentas tecnológicas terá maior qualidade, está de acordo com a concepção de que na EaD o foco é a divisão do trabalho de ensinar com a mecanização e automação do processo de aprender (PETERS, 2001). Oliveira (2006) afirma que Peters compreende a EaD como um modo industrializado de educação. Nesta mesma direção Belloni (2001) coloca que Peters foi muito criticado ao inserir os princípios da produção industrial na EaD, incluindo a massificação da oferta de cursos a baixo custo.

O processo educativo, seja na educação presencial, seja na EaD, em nossa concepção é um processo social. Mas hoje “a educação a distância está muito contaminada por modelos instrucionais, behavioristas, de linha de montagem” (MORAN, 2003a, não paginado). Ao supervalorizar as técnicas, minimizam-se aspectos pedagógicos, transformando o estudante em mero receptor de pacotes de conhecimentos. Noções de divisão de trabalho, eficácia e produtividade são transpostas para a EaD, mecanizando o processo de ensinar, o que reforça uma visão industrial e mercantilista da educação.

A ideia central na EaD, para Moore e Kearsley (2008), é a separação entre professores e alunos e a dependência de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e proporcionar interação. É importante comentar que a distância para os autores é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão geográfica. Essa é a ideia principal da Teoria da Interação a Distância. Essa compreensão foca no “efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 239).

Para a EaD ser melhor compreendida, os autores propõem utilizarmos a noção de sistemas. Nessa concepção, a EaD é composta de subsistemas complexos que incluem aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento. Além de procurar entender separadamente cada subsistema, é fundamental compreender as relações existentes entre eles. Para os autores:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Moran (1994) utiliza a expressão “educação a distância”, e não “ensino a distância”, assim como os autores citados anteriormente. Para ele, o termo *ensino* enfatiza o papel do professor, enquanto a palavra *educação* é mais ampla. O autor define EaD como um “processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 1994, p. 1). Partilhamos da concepção de EaD do autor, pois o enfoque não recai sobre as tecnologias mas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a EaD é compreendida como um processo educativo que faz uso das TIC.

A EaD é uma modalidade não tradicional, característica da época industrial e tecnológica, que utiliza métodos, recursos e técnicas que se encontram à disposição (PRETI, 1996). Lévy (1999) concorda ao afirmar que existe uma tendência de cursos na modalidade a distância no âmbito mundial, pois essa modalidade favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede, trazendo um novo estilo de pedagogia, que refletiria a nova relação com o saber de uma sociedade inserida na cibercultura.

Alguns termos são encontrados comumente em textos que tratam sobre a modalidade a distância. Entretanto, nem sempre são adequados para substituir o termo EaD, como a expressão *educação on-line* e o *e-Learning*. Almeida (2003) define *educação on-line* como uma modalidade de EaD baseada na Internet, seja para distribuir informações ou para a interação entre pessoas. O *e-Learning* é também considerado pela autora como uma modalidade de EaD que surgiu principalmente para o treinamento de funcionários de empresas, utilizando como suporte a Internet e “cujas práticas estão centradas na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos hipermediáticos” (ALMEIDA, 2003, p. 332). A autora conclui que essa modalidade tem sido criticada devido ao pouco aproveitamento da interatividade, resultando em desmotivação, desistência e baixa produtividade.

Outro termo que pode ser confundido com a EaD é *aprendizagem aberta* (AA). Para Belloni (2001), a EaD caracteriza-se principalmente pela separação professor/aluno e pela utilização das TIC para subsidiar essa distância, enquanto que na AA esses elementos podem ou não estar presentes. A aprendizagem aberta é um modo de aprendizagem cujo aspecto essencial relaciona-se à abertura de acesso, lugar e ritmo de estudo, a uma maior flexibilização dos cursos e das metodologias de ensino, com a oferta de cursos voltada para os interesses do estudante (BELLONI, 2002b). Com base nas definições, a EaD não se opõe à AA,

embora se diferencie dela, mas configura um campo aberto para esse tipo de metodologia.

Não há consenso teórico sobre quando podemos considerar que um curso deve ser classificado como a distância. Alguns afirmam que ele só será considerado a distância quando não ocorrer nenhum contato presencial entre professores e alunos; outros discordam dessa concepção. Para Moran (1994), existem três modalidades de ensino: presencial, semipresencial e a distância. A primeira, segundo ele, é o ensino convencional, no qual professores e alunos estão juntos no mesmo espaço físico; a segunda é aquela em que parte do curso ocorre no modelo convencional e parte é mediado por tecnologias; e a terceira pode ter ou não momentos presenciais, mas ocorre prioritariamente com professores e alunos em espaços diferentes, com o auxílio das tecnologias.

Na concepção que permeia os documentos reguladores e as diretrizes da EaD no Brasil, é necessário que os cursos na modalidade a distância tenham momentos presenciais, como já citamos no item anterior deste capítulo.

Essas diretrizes, materializadas nos instrumentos de avaliação que exigem polos claramente constituídos como espaços escolares e o cumprimento de uma série de regras por parte das instituições, inclusive a de proporcionar aos alunos momentos presenciais, não deixa de ser uma ação modeladora (GIOLO, 2010, p. 1289).

Assim, podemos afirmar que de certa maneira, em nosso país, tem-se instituído um modelo de EaD por meio das políticas reguladoras. Essa postura governamental tem instigado discussões entre o MEC e as instituições que ofertam os cursos, principalmente com aquelas de caráter privado.

Para o futuro, Belloni (2001) aponta uma convergência entre as modalidades. A autora afirma que os sistemas de ensino superior terão cursos organizados de forma flexível, incluindo atividades presenciais e a distância, de acordo com as necessidades dos estudantes, sendo marcante a utilização das TIC nos processos educativos.

Hoje, algumas comparações entre a EaD e a educação presencial são inevitáveis. Entretanto, entender a educação a distância apenas como uma complementação ou substituição ruim da educação presencial é um erro. É inadequado comparar uma boa educação presencial com uma

EaD ineficaz (CERNY, 2009). O importante é “compreender as características, potencialidades e limitações de cada tecnologia que possa contribuir para os processos educacionais, presenciais ou a distância” (ALMEIDA, 2005, p. 1).

Como já assinalamos no item anterior deste capítulo, é necessário compreender a EaD de forma mais abrangente, sob a perspectiva de integração das TIC nos processos educativos (BELLONI, 2002b). Nessa concepção, as diferentes tecnologias são colocadas à disposição da EaD para serem utilizadas de modo crítico e criativo no processo educativo. Assim, tais artefatos auxiliam na “mediatização das relações entre os docentes e os alunos, que é traço distinto desta modalidade” (LITWIN, 2001, p. 13). Isso não significa ignorar as especificidades da EaD, mas reforçar que a EaD traz consigo as mesmas preocupações com o processo educativo que permeiam a educação presencial. Não estamos resumindo a EaD ao uso ou não das TIC, pois nossa preocupação perpassa como, de que maneira e por que utilizá-las. Nesse sentido nos apoiamos nos pressupostos da mídia-educação, que direcionam para uma utilização consciente e criativa das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

É evidente que uma das figuras responsáveis pela utilização das TIC nos espaços educativos é o professor. Diante dessa realidade, cabe discutir no próximo capítulo o papel docente, enfocando a docência através das TIC, em especial na EaD.

2 | DOCÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos os conceitos que constituem nossa reflexão sobre o papel docente. A partir de reflexão do capítulo anterior sobre a inserção das tecnologias nos ambientes educacionais, discutiremos a docência com as tecnologias. Em especial, abordaremos a docência na EaD, com foco no papel do professor tutor.

2 DOCÊNCIA

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DOCENTE

Para iniciar nossa discussão sobre o papel docente consideramos importante destacar alguns dados que integram o cenário atual dos professores habilitados em nosso país. Os dados apontam que cerca de 28% das funções docentes exercidas no Brasil são realizadas por professores que não possuem formação de nível superior e aproximadamente 1% são exercidas por professores leigos (GATTI; BARRETO, 2009). Isso significa que 29% dos professores não tiveram qualquer proximidade com a disciplina ou o conteúdo que ministram antes de atuarem em sala de aula. Assim, esses professores possuem uma lacuna, tanto de conhecimentos específicos da área, quanto de aspectos didáticos e pedagógicos necessários à docência.

Uma das áreas cuja situação é mais grave nesse cenário é a de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT). Segundo estudo realizado por Ristoff (2008), seriam necessários 84 anos para atender a atual demanda de professores de Física, considerando a capacidade atual de formação docente que temos em nosso país. Um importante aspecto gerador dessa realidade, indica o autor, é o fato de que muitos professores formados não estão atuando em sala de aula. Diante desse fato, são instituídas uma série de ações governamentais cujo foco é a formação de professores, constituindo-se como principal política pública para a oferta de cursos de licenciatura a educação a distância, vinculada ao Sistema UAB.

O problema da escassez de professores é estrutural, segundo Freitas (2007). Para solucionar essa situação, a autora afirma que o MEC tem apostado “na continuidade de programas de caráter *continuado e compensatório*, destinados a formação de professores” (FREITAS, 2007, p. 1209, grifo do autor). Ela coloca que a falta de professores é um problema crônico, resultado da retirada da responsabilidade do Estado em relação à educação pública e à formação de professores de qualidade. Nessa mesma direção, Scheibe (2006) alerta sobre a qualidade de cursos de formação de professores com curta duração, que desconsideram que a “formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária” (SCHEIBE, 2006, p. 200).

O aligeiramento de cursos de formação inicial de professores, também fruto da necessidade apontada pela LDBN, é realmente um fato

preocupante, que pode interferir diretamente no nível de qualidade da formação de professores. Para possibilitar um currículo que esteja de acordo com as necessidades apontadas pelos especialistas e indicadas nas Diretrizes, como a flexibilização do currículo, com espaços para discutir estudos de casos, análise da prática, momentos de pesquisa e estágios, entre outros, é fundamental a expansão do tempo destinado à formação. (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Evidentemente, a questão do currículo permeia a discussão sobre a formação de professores, inclusive no que tange à valorização profissional. Muitos cursos de licenciatura, segundo o Parecer do MEC sobre Diretrizes Curriculares na Formação de Professores, são focados em uma formação nos moldes tradicionais, que supervaloriza os conteúdos da área, de modo que o bacharelado é a opção mais comum, possibilitando como suplemento o diploma de licenciado (BRASIL, 2001b).

Além desses apontamentos sobre os cursos de formação de professores, Zimmermann e Bertani (2003) afirmam que alguns cursos de licenciatura, em moldes tradicionais, não fazem a conexão dos conhecimentos específicos com a escola. Os autores destacam que:

Os cursos de formação de professores devem promover a “união” entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas científicas para que o futuro professor venha a entender e possa também promover a interação entre a pedagogia e o conteúdo científico. Para que esta união ocorra, é necessária uma formação que viabilize a articulação entre o conhecimento e a ação, levando, portanto, à construção de uma reflexão consciente (ZIMMERMANN; BERTANI, 2003, p. 45).

Compreender a importância do diálogo entre a teoria e a prática não significa olhar a escola como apenas um campo de aplicação, mas compreender a experiência como produção de saberes. Significa ainda instigar a reflexão sobre o papel docente, que não se constrói exclusivamente com base na acumulação de saberes, técnicas ou conhecimentos, mas também “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nessa perspectiva, o papel do professor, segundo Tardif (2002), envolve, entre os saberes que envolvem a docência, os saberes da experiência. Esses saberes são provenientes do exercício da profissão, são conhecimentos adquiridos e validados pela experiência. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 38). O autor aponta mais três saberes necessários à prática docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares. Para Tardif (2002), os saberes da formação profissional são aqueles conhecimentos oriundos das instituições de ensino, que incluem tanto os saberes das ciências da educação como os saberes pedagógicos. Os conhecimentos consolidados na sociedade por meio dos grupos sociais produtores de saberes, dispostos em forma de disciplinas nos cursos, são indicados pelo autor como saberes disciplinares. Já os saberes curriculares, vinculados a instituições, são aqueles que se concretizam “sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p. 37).

Com base nos saberes, Tardif (2002) coloca que o bom professor é aquele que consegue articular esses saberes, não resumindo essa relação a simples transmissão. Carvalho e Gil-Pérez (1993) afirmam que esse modelo de formação do professor como transmissor de conhecimentos e destrezas tem-se colocado insuficiente na preparação dos estudantes e dos próprios professores. Os autores indicam que a tarefa docente pode ser orientada “como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1993, p. 18). Os professores que optam por um perfil baseado na transmissão de informação e conteúdo, mesmo que produzam ótimos cursos, tendem a atrair a desmotivação e resumir a aprendizagem aos aspectos teóricos, que se evidenciam incapazes de dar conta da relação teoria/prática do mundo atual (MORAN, 2003b).

Para Behrens (1999), as abordagens que focam na reprodução, repetição, formulando uma visão mecanicista da prática educativa, são chamadas de paradigmas conservadores, divididos em três tipos: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista. Para a autora, o papel do professor dentro do paradigma tradicional é colocar o conteúdo de maneira fragmentada, de modo que o conhecimento é posto como pronto e acabado. Dentro do paradigma escolanovista, cabe ao professor auxiliar no processo de aprendizagem, não objetivando dirigir, mas aconselhar o estudante, afirma Behrens (1999). Já no paradigma tecnicista, a autora coloca que o professor foca

sua prática na transmissão e reprodução do conhecimento, utilizando técnicas instrucionais.

O profissional do ensino que tem clareza de sua posição na transformação social não resume suas atividades à transmissão de saberes, mas necessita compreender a ligação com a prática social, que deve estar interligada com a organização escolar e a ação pedagógica (HEINECK, 1999). Para exigir essa postura do professor, é preciso garantir aos professores de todos os segmentos da escolaridade básica uma sólida e ampla formação cultural, que poderá apontar como frutos uma atuação que vise a uma formação na educação básica, voltada à construção da cidadania (BRASIL, 2001b). Privilegiar a dimensão cultural na formação de professores significa valorizar outros aspectos além daquele de acúmulo de saberes específicos dos conteúdos.

Sacristán (1995) compreende que a experiência cultural do professor é determinante, pois acredita que educar e ensinar é permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo. Ele reforça que o “ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e estudantes, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Ao concordamos com a posição teórica dos autores que explicitam a complexidade da prática docente para além do mero repasse de conteúdos, apontamos na direção indicada por Masseto (2000) ao afirmar que o professor é um mediador do processo de ensino-aprendizagem. O autor define mediação pedagógica como o comportamento do professor quando se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte (não estática) entre o aprendiz e sua aprendizagem. Em virtude do modelo de prática docente com que estamos acostumados, deparamos com este “meio do caminho”, onde necessitamos fazer a transição daquele professor que oferece todas as respostas prontas, atuando exclusivamente como facilitador, no sentido pejorativo da palavra, para aquele professor orientador do processo educativo.

O professor que está inserido no paradigma em que é o centro do processo educativo, é aquele que emite o saber, encontra-se deslocado ao ser-lhe exigida uma mudança de postura, que de detentor do saber ele passe a ser mediador entre o estudante e o conhecimento. O desconforto diante dessa nova realidade é natural. Entretanto, aquele professor que não se dispuser a adquirir essa postura, provavelmente perderá espaço e qualificação profissional diante desse novo cenário, seja em cursos presenciais ou a distância.

Como possibilidade de mudança, a formação dos futuros professores pode ser vista como uma oportunidade para construir novas concepções da prática docente. Belloni (2001) defende que a formação de professores incorpora três dimensões: a pedagógica, a tecnológica e a didática. A dimensão pedagógica diz respeito aos conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem, provenientes da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas. A autora destaca a importância de o professor experimentar as metodologias ativas, com vistas a desenvolver a pesquisa e a aprendizagem autônoma em seu próprio processo de formação.

A dimensão didática, segundo Belloni (2001), se refere ao conhecimento específico para o professor de determinado campo ou área. Esse conhecimento precisa ser atualizado, tanto no aspecto da evolução da disciplina, como no aspecto que diz respeito à utilização dos materiais didáticos com suportes técnicos, completa a autora. Assim, a dimensão didática relaciona-se diretamente com a última dimensão, a tecnológica. Muito mais do que a mera utilização dos aparatos tecnológicos, a dimensão tecnológica abarca a avaliação e a seleção de materiais. Entretanto, isso não representa colocar os professores como meros consumidores de materiais didáticos, pois esta dimensão os chama também a serem autores e elaboradores de estratégias para a utilização dos recursos disponíveis. Ou seja, a dimensão tecnológica “abrange as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos” (BELLONI, 2001, p. 88).

Compreendemos a importância dessas três dimensões de conhecimento para a atuação do professor. No entanto, focaremos nossa discussão na última dimensão, a tecnológica. Uma das motivações para aprofundar o diálogo com autores que trazem algumas reflexões sobre a docência com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) é a necessidade de compreender um pouco melhor o papel do professor diante do contexto de inserção das TIC presentes em todos os espaços educativos.

2.2 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA

Hoje, os professores lidam com estudantes que possuem acesso ao mundo de informações disponíveis na rede. Porém, o acesso à informação não é sinônimo de aprendizagem. É nesse novo contexto que os professores podem repensar a prática docente diante das TIC, que a

cada dia se fazem mais presentes nos ambientes educacionais, muitas vezes trazidas pelos próprios estudantes.

Nessa direção, os professores não podem ignorar os novos recursos tecnológicos, que, embora construídos em contextos não escolares, podem trazer mudanças nas formas de ensinar e aprender por meio das ferramentas de comunicação e interação. Para isso, as TIC precisam ser descontextualizadas das áreas onde foram produzidas, resultado de relações sociais com outros objetivos e recontextualizadas na educação (BARRETO, 2008).

Assim, a inserção das novas tecnologias digitais no ambiente educacional gera comportamentos desafiadores que impõem necessariamente mudanças estruturais à ação docente e às formas de ensinar (KENSKI, 2001). Essa nova relação entre a tecnologia e a sociedade pode ser entendida como uma revolução tecnológica, que não traz ao indivíduo apenas um novo instrumental, mas leva a uma mudança interna no próprio modo de pensar e fazer (LAPA, 2005).

Nesse novo contexto, o papel do professor e da escola necessita ser repensado, não a respeito da atribuição de valor e importância, mas no que se refere à sua função no contexto em que o saber tornou-se um fluxo e as informações estão disponíveis na rede a todos os que possuam acesso à Internet. Refletir sobre a lógica das redes e da escola é um bom começo para discutir o sentido e o significado da escola. Para Alonso (2008, p. 755), um dos maiores problemas é que “a escola como instituição está marcada pela lógica da transmissão, fazendo colidir a lógica das TIC e a lógica escolar”.

Para um posicionamento crítico em relação às tecnologias, é necessário conhecer o computador, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes, para aproveitá-las nas mais variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais. Mas é também “preciso transparência e clareza sobre as reais possibilidades de ação docente com o uso das tecnologias.” (KENSKI, 2001, p. 76).

Para a pesquisadora Kenski (2007), o papel do professor no sentido tradicional, daquele que “professa a verdade”, deve ser transposto para o de professores mediadores, que são capazes de orientar sem enrijecer o processo de ensino-aprendizagem. Moran (2007) completa afirmando que os professores são facilitadores, cujo objetivo principal é colaborar no avanço do processo de aprender de cada estudante. Para ele,

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 2007, não paginado).

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser a difusão de informações, que agora é realizada de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento (LEVY, 1999), extrapolando o modelo do professor que indica ao estudante um único caminho para chegar a respostas estanques e preestabelecidas.

Embora os professores reconheçam esse novo contexto de um mundo com tecnologias, as quais reconfiguram a situação e apresentam novas possibilidades educativas (ALMEIDA, 2003), não sabem lidar com ele. Eles têm uma sensação interna de inadequação quando se deparam com as TIC que invadem os ambientes educativos. Chegam ao ponto de aceitar as TIC quando estas chegam à escola, mas é apenas uma estratégia de sobrevivência, e, ao agirem assim, esvaziam seu papel inovador (CHARLOT, 2008).

Em nossa concepção a inserção das TIC na sala de aula não é sinônimo de um ensino diferenciado. Mas, caso não sejam utilizadas na perspectiva puramente tradicional, podem configurar-se como facilitadoras de uma mudança educativa (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2002). Para isso, as multimídias não devem tornar-se apenas uma maquiagem para velhos discursos e práticas pedagógicas, e nem restringir sua função a “atraentes para fins didáticos” (BARRETO, 2001, p. 187) ou motivacionais.

Acreditar que a inserção das TIC resolverá os problemas da educação é um erro semelhante ao daqueles que afirmam que ela nada influencia no contexto escolar. Sabemos que novas tecnologias não significam novas práticas. Conforme alerta Rezende:

Novas tecnologias não implicam em novas práticas pedagógicas nem vice-versa, aparentemente poderíamos dizer que não há relação entre essas duas instâncias. Entretanto, isso não é necessariamente verdade, se considerarmos que o uso das novas tecnologias pode contribuir para as novas práticas

pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõe o processo ensino-aprendizagem (REZENDE, 2002, p. 2).

Ao se pensar na inserção de TIC na educação, surge o questionamento: será que os professores são formados para apropriarem dessas tecnologias em sua prática pedagógica? Alguns autores (ANGOTTI; BASTOS; SOUZA, 2002; SOUZA, 2004; KENSKI, 2001; BELLONI, 2001) já discutiram essa questão e concordam que é fundamental a incorporação das TIC nos cursos de formação dos futuros docentes. “Qualquer melhoria ou inovação passa necessariamente pela formação de professores, pois eles formam um grupo prioritário e importantíssimo nos sistemas educacionais.” (BELLONI, 2001, p. 87). Entretanto,

os meios, por si só, não são capazes de trazer contribuições para a área educacional e são insuficientes se usados como ingredientes mais importantes do processo educativo, ou sem uso de reflexão humana.(REZENDE, 2002, p. 1).

É fundamental, dentro do atual contexto, cada vez mais permeado pelas tecnologias, que o professor seja formado para lidar com elas e utilizá-las como aliadas na sua prática pedagógica. Num primeiro momento, “os cursos de formação de professores necessitam incorporar os meios tecnológicos comunicativos (MTC) familiarizando seus educandos-professores com a utilização destes” (ANGOTTI; BASTOS; SOUZA, 2002, p. 30).

Quando falamos em incorporar as TIC na formação dos futuros professores, não nos referimos apenas à sua instrumentalização, ou seja, priorizar unicamente o “saber usar” as TIC no sentido de aprender a mexer com a ferramenta. Isso é fundamental, mas não é o fim em si. Tão importante quanto saber utilizar a ferramenta é saber quando, de que maneira e por que fazer uso de cada TIC em determinado conteúdo.

A inserção de uma disciplina no currículo dos cursos de licenciatura não nos parece ser o melhor caminho para aprofundar as discussões com os licenciandos sobre a utilização das TIC no processo educativo. Essa afirmação é pautada nos pressupostos da mídia-educação, pois de acordo com essa vertente a dimensão tecnológica deve permear todas as disciplinas e conteúdos, inclusive no que tange

aos aspectos didáticos da formação dos licenciandos (BELLONI, 2005). Não queremos invalidar todas as iniciativas de inserção de tecnologias no currículo das licenciaturas, apenas alertamos para a fragmentação e a redução da dimensão tecnológica em uma disciplina pontual no curso.

O parecer do MEC (2001) afirma que ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, as diferentes tecnologias. E completa:

Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, **os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas**, quando a mediação tecnológica vai ampliar e **diversificar as formas de interagir e compartilhar**, em tempos e espaços nunca antes imaginados. (BRASIL, 2001b, p. 25, grifo nosso).

No que se refere à oferta de formação continuada para os professores se apropriarem das TIC, são inúmeras as iniciativas governamentais. No entanto, Belloni (2001) coloca que as propostas governamentais do Brasil para o uso educativo de tecnologias são tecnocráticas, porque enfatizam e são validadas apenas por aspectos exclusivamente técnicos.

Por vezes temos cursos de formação continuada ministrados por técnicos de informática, contratados para repassarem instruções aos professores (MALLMANN; BASTOS; CATAPAN, 2006). Nesses casos, observa-se o empobrecimento dos cursos de formação ao minimizar os aspectos pedagógicos. Dessa maneira, reduz-se o espaço em que poderíamos discutir as TIC como objetos de estudos, ou seja, sobre quais são as abordagens possíveis dentro da prática docente, para que cada ferramenta possa ser utilizada de maneira crítica e criativa.

Cursos na modalidade a distância representam um espaço onde os professores são desafiados a pensar sobre a inserção das TIC em sua prática pedagógica. Isso porque a EaD é uma modalidade de ensino mediada e dependente das TIC. Assim, de certa maneira, quando o professor aceita trabalhar na EaD, depara-se com a possibilidade de refletir e incorporar a utilização das TIC na docência.

Entretanto, esse não é o único desafio enfrentado pelo professor na EaD. Outro aspecto é a docência compartilhada, a inserção de profissionais que irão ajudá-lo desde o planejamento dos materiais didáticos, que são os *designers* instrucionais, até o momento em que a

disciplina será ministrada, contando com a colaboração dos chamados professores tutores.

A discussão será focada daqui por diante na figura do professor tutor, que também lida com o contexto das TIC durante sua atuação. Dialogaremos com autores que trazem contribuições para a reflexão sobre o papel dos tutores nos cursos oferecidos na modalidade a distância.

2.3 DOCÊNCIA NA EAD: O PROFESSOR TUTOR

Embora hoje a discussão acerca das atribuições do tutor esteja em maior evidência com o atual contexto da EaD, a figura do tutor surgiu na educação presencial por volta do século XV em universidades da Inglaterra. Sua função era assessorar grupos de estudantes de forma individual, auxiliando nos estudos e nas questões de comportamento, isso coordenado por um professor titular. Em virtude do sucesso desse modelo, o tutor é institucionalizado no século XIX, fazendo parte do quadro docente (PRETI, 2003).

Posteriormente, esse modelo de tutoria influenciou a primeira universidade a distância, a Open University², em 1969. As maiores universidades a distância, como a Universidad Nacional de Ensino a Distancia (UNED), na Espanha, que surgiram poucos anos depois também adotaram esse modelo de tutoria. Llamas e Mediano (1985 apud PRETI, 2003) afirmam que o tutor na UNED possui uma função docente de explicação dos conteúdos, assessoramento aos estudos, avaliação e orientação da aprendizagem do estudante por meio da avaliação de cadernos de atividades.

Em nosso país, o modelo de tutoria adotado se assemelha ao da UNED, mas também encontramos modelos próximos ao da Tele-université du Québec (TELUC). Na TELUC os tutores caracterizam seu trabalho como “oferecer o suporte sem ensinar”, tendo um papel centrado na preparação dos encontros animados, atuando mais como motivadores da aprendizagem (PRETI, 2003). Para compreender melhor a diferença entre as concepções do papel do tutor dos modelos indicados

² British Open University foi a universidade pioneira em oferecer cursos superiores a distância. Os cursos são oferecidos para diversos países que falam a língua inglesa, a maioria para a comunidade europeia. Organiza-se a partir de centrais de atendimento em 12 cidades na Inglaterra. (QUARTIERO et al., 2005).

pelas universidades acima, vamos dialogar com alguns autores que defendem diferentes visões sobre as atribuições dos tutores.

O papel do tutor e suas atribuições são compreendidos das mais diversas formas. Para Moore e Kearsley (2008), que utiliza a nomenclatura de instrutor para tutor, o instrutor é a fonte de informação mais importante e confiável quando se trata do sistema de monitoramento do estudante, isto é, do acompanhamento das tarefas apresentadas. Percebemos que, segundo o autor, o tutor é um orientador, cujo papel é administrativo, fiscalizador da entrega de tarefas dos estudantes. Isso reforça a ideia do tutor como auxiliar administrativo dos estudantes que são ensinados com os materiais, entendidos por Litwin (2001) como “pacotes” autossuficientes sequenciados e pautados.

Dentro dessa perspectiva, o papel do tutor refere-se muito mais a aspectos organizacionais e administrativos do que à docência. Mesmo que nossa opção teórica de docência se encaixasse dentro da perspectiva de que o professor é o detentor do conhecimento e a única fonte confiável para repasse de informações ao estudante, tal atividade do tutor como colocada acima ainda não seria uma atividade docente. Isso porque o tutor é entendido aqui como apenas um gerenciador das atividades acadêmicas do estudante.

A compreensão da principal atividade do tutor como motivacional também é atrelada a essa concepção de que o tutor não é um professor. Nesse caso, seu foco de atuação está em organizar encontros para manter os estudantes motivados. Assim, a formação do tutor pode ser de área distinta do curso em que irá atuar, pois seu compromisso não está relacionado aos conteúdos e conhecimentos necessários para a formação do estudante.

Compreendemos sob a perspectiva que não exige uma formação mínima e específica na área/curso em que irá atuar o tutor podemos correr o risco de minimizar os conhecimentos dos estudantes. Afinal, o tutor é o elo de ligação mais próximo entre o estudante e o curso. Jaeger e Accorssi (2001) colocam que o tutor deve entender de que forma os conteúdos e as disciplinas do curso estão integrados.

A formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério é a qualificação mínima para os tutores que atuam nos cursos fomentados pelo Sistema UAB (BRASIL, 2009). Este pode ser um indício de valorização dos conteúdos específicos para a atuação do tutor.

Bentes (2009) coloca como necessário que o tutor possua formação na área e domínio do conhecimento a ser estudado pelo aluno. Isso porque para o autor o tutor é um professor, não cabendo a ele somente atividades motivacionais e organizacionais, mas também de

orientação, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Nessa mesma direção, Cherman e Bonini (2000) afirmam que o tutor deve oferecer apoio didático ao estudante, buscando solucionar dúvidas, identificar características individuais, motivá-los despertando interesses individuais e coletivos, ser responsável pela avaliação. Neder (2004) completa indicando que o tutor também deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de autoaprendizagem. Para a autora, o papel do tutor durante o curso envolve saber do estudante:

[...] como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática etc. (NEDER, 2004, p. 187).

O tutor, como parte integrante da equipe de educadores, é aquele professor que possibilita a comunicação bidirecional utilizando os recursos técnicos à disposição (ARETIO, 1994). Para o autor há três funções que devem ser assumidas pelos professores tutores: a função orientadora (centrada no âmbito afetivo, de atitudes e emoções), a função acadêmica (relacionada aos conteúdos, reforço do processo de ensino e aprendizagem) e a função institucional (relativa a questões administrativas da instituição). Essa tarefa docente, um pouco diferente da educação convencional, exige um grau de especialização.

Um aspecto que podemos indicar sobre o professor tutor que o diferencia do professor do ensino presencial é a necessidade de lidar com as TIC para potencializar e redimensionar o espaço e o tempo. A organização do tempo e espaço não é algo muito simples, segundo Corrêa (2007), pois exige do professor repensar a lógica de organização dos tempos/espaços próprios do ensino presencial, romper com a cultura educacional baseada na presencialidade.

Os últimos autores discutidos apontam que o tutor é um professor. Litwin (2001) concorda ao afirmar que a diferença entre o professor presencial e o tutor é mais institucional do que pedagógica. No Brasil, encontramos alguma diretriz legal sobre o papel do tutor na Resolução 26 de 2009, alteração parcial da resolução 44 de 2006, que

normatiza e regula a concessão de bolsas dos integrantes dos cursos vinculados ao Sistema UAB. Segundo a Resolução (2009), o tutor deve exercer atividades típicas de tutoria, deixando a cargo das instituições de ensino superior a descrição dessas atividades. Na medida em que, em nosso entendimento, há uma compreensão da importância de cada projeto pedagógico como instância particular na definição do papel do tutor dentro de cada curso, será que a falta de clareza legal sobre as atividades do tutor colabora para o quadro de indefinição acerca desse novo profissional na educação?

Para Mill (2002), o trabalho realizado pelo tutor é um trabalho docente, mas o autor não utiliza a nomenclatura *professor*. Ele justifica essa escolha afirmando que o tutor não deve ser chamado de professor, pois na EaD não há *aula* propriamente dita. Entretanto, posto o que discutimos sobre o papel do professor no item anterior deste capítulo, não reduzimos a função do professor a *dar aula*. Assim, nossa concepção se pauta no tutor como professor, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, um mediador que pode atuar presencialmente e/ou a distância por meio dos recursos tecnológicos disponíveis.

O professor tutor não é o único docente envolvido durante o processo de desenvolvimento de um curso. Durante todo o processo de planejamento do curso, desenvolvimento dos materiais didáticos, até a ministração do curso e/ou disciplina atuam professores responsáveis pelos conteúdos, *designers* gráficos e instrucionais, e muitos outros profissionais. Assim, além de compreender que é professor, é interessante que o tutor não trabalhe isoladamente, à margem da concepção de criação e desenvolvimento do curso e/ou disciplina. Quando se institui, por exemplo, uma equipe de educadores, como professores conteudistas, professores tutores presenciais e a distância, reduzir a responsabilidade da docência a apenas um desses profissionais é correr o risco de perder em diferentes aspectos características do processo de ensino-aprendizagem do estudante. Lapa e Pretto (2010) exemplificam tal situação a partir do planejamento de uma disciplina:

[...] quando o professor planeja tudo sozinho e espera que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando esses sequer conseguem compreender os objetivos pedagógicos que a orientaram. Ou ainda quando ele fragmenta o processo de ensino e de aprendizagem organizando as atividades docentes em separado: alguns interagem no ambiente, outros avaliam,

outros “ensinam”, como se ele e os outros professores pudessem ausentar-se de parte integrante do processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno e apenas interferir em partes isoladas do processo (LAPA; PRETTO, 2010, p. 84).

Nessa mesma direção Kenski (2007, p. 8) coloca como necessária e indispensável a formação de professores para EaD, para não retornarmos ao modelo ultrapassado em que se dividem funções e não se articulam ações. A autora ainda acrescenta que “esta formação não é breve e nem é fácil”. Papéis mal-entendidos podem ser esclarecidos à medida que professores e tutores participem de encontros de formação para atuarem em cursos na modalidade a distância.

Numa experiência, discutida por Souza (2004), que propõe atividades presenciais e a distância relacionadas à resolução de problemas de física, encontramos um modelo de docência com a participação de vários professores, chamados pelo autor de colaboradores. Para o acompanhamento das atividades realizadas por meio de um ambiente virtual, o professor responsável pela disciplina contava com a participação de professores colaboradores que poderiam por meio de *e-mail* e do próprio ambiente encaminhar sugestões no planejamento das atividades, inclusive das presenciais. O planejamento e o desenvolvimento das atividades presenciais e virtuais ficavam registrados no ambiente por meio de um relato do professor responsável. Isso para possibilitar que os professores colaboradores enviassem sugestões ao professor responsável. Ou seja, o planejamento e o acompanhamento das atividades não estavam dependentes apenas do professor responsável, mas da reflexão e contribuição de vários professores colaboradores, embora coubesse apenas ao professor responsável aceitar ou não as indicações. A maneira de organização da docência colocada pelo autor nos traz um olhar sobre o que pode ser uma docência compartilhada.

Essa característica coletiva do papel do professor, em nossa concepção, torna-se necessária na EaD, para que não ocorra a fragmentação do trabalho docente colocada por Lapa e Pretto (2010). Assim, concordamos com Belloni (2001) quando afirma que o professor tutor faz parte do que a autora chama de professor coletivo, característica específica da educação a distância: “a transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva” (BELLONI, P.81, 2001) .

Caso professores e tutores não compreendam a necessidade do trabalho coletivo, corremos o risco de o tutor tornar-se um Professor de *Script* de Autoria Alheia (PESCE, 2007), ou seja, aquele que executa um planejamento elaborado por um outro professor. Confirmada essa postura de professores e tutores, a crítica de Zuin (2006) sobre o professor coletivo estaria correta, pois ele afirma que a fragmentação da figura do professor colabora para transformá-lo em um prestador de serviço, aquele que se isenta do processo e executa apenas a “sua parte”, não se preocupando com todo o processo de ensino-aprendizagem.

Concluimos, então, que o professor tutor é chamado ao desafio de fazer parte do professor coletivo. Mas para que se construa realmente o caráter coletivo na docência, além dos tutores se perceberem como professores, é fundamental que os demais participantes da equipe os reconheçam como educadores. Entender que na EaD não há mais uma única pessoa responsável pelo ensino, mas uma equipe de educadores que em conjunto vão se responsabilizar pela ação pedagógica necessária para o desenvolvimento das diversas etapas do curso na modalidade a distância (UNIVERSIDADE..., 2007), é o primeiro passo para que o professor coletivo deixe de ser apenas um conceito.

O objetivo do capítulo é contextualizar a educação a distância na UFSC. Sinteticamente indicam-se os principais aspectos da organização e da estrutura do Sistema Universidade Aberta do Brasil, programa governamental de educação a distância que contempla a formação de professores. Apresenta-se também o curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância, objeto de estudo desta pesquisa.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFSC: CONTEXTO

3.1 DO PROJETO BAHIA AO PROLICEN

A primeira experiência na modalidade a distância na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi realizada pelo Laboratório de Educação a Distância (LED). Criado em 1995, o LED é considerado como um dos pioneiros na oferta de cursos de EaD no Brasil. Inicialmente vinculado ao Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas e ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, desenvolveu cursos de pós-graduação.

Na área de formação de professores, em parceria com o LED, a primeira experiência da UFSC foi um curso de Complementação em Licenciatura para Docentes Graduados em áreas afins a Matemática, Química, Biologia e Física no Estado da Bahia, conhecido como Projeto Bahia. Resultado de um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação da Bahia e a UFSC, esse curso visava à formação de professores que atuavam na rede pública de ensino, possuíam curso superior, mas não licenciatura. O período de realização foi entre 2000 e 2003.

Em julho de 2004 a UFSC atendeu a chamada pública do MEC, edital n. 001/2004 do programa Pró-Licenciatura, para a oferta do primeiro curso de graduação (licenciatura) na modalidade a distância. Tornou-se, assim, uma das instituições públicas de ensino da região Sul a participar do Consórcio de Universidades do Sul do Brasil para o Desenvolvimento do Ensino a Distância (ReDiSul), com o objetivo de implementar uma rede de ensino a distância que permita o oferecimento de cursos de formação de professores para os sistemas de ensino dos Estados da região Sul do Brasil. Fazem parte desse consórcio, inicialmente habilitados a receberem financiamento para produzirem o material impresso para o Curso de Licenciatura em Física e em Matemática, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A UFSC, além de participar da elaboração do material, responsabiliza-se por ofertar o Curso de Licenciatura em Física e Matemática para polos de ensino localizados no Estado de Santa Catarina.

O público-alvo dos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática, programa Prolicen, eram os professores efetivos e/ou com

contrato a caráter temporário (ATC) que atuam nas redes públicas de ensino (municipal, estadual ou federal) que não tinham a devida habilitação. No total, entre 2005 e 2006, foram ofertadas em torno de 500 vagas para cada curso, conforme o projeto inicial.

Para realizar a gestão do Curso, ocorreu uma parceria entre o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas e o Centro de Ciências da Educação, por meio do Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC). O primeiro insere-se pelo fato de ser o centro de origem do Departamento de Física e Matemática, onde se localizam as Coordenações Acadêmicas, e o segundo por se tratar de formação de professores, atuando por meio da Coordenação Pedagógica. A Coordenação Pedagógica dos Cursos de Licenciaturas a Distância localizada no LANTEC é responsável pela gestão pedagógica. Essa coordenação trabalha articuladamente com a Coordenação Acadêmica dos cursos. A proposta é colocar em prática um sistema de gestão colaborativa entre as equipes e as unidades de ensino, baseada na articulação entre três núcleos: a produção de materiais, a formação e a pesquisa e avaliação. Para exemplificar, podemos citar que ambas as coordenações assumem o compromisso de formar as equipes que atuam no curso: coordenadores de polos, professores conteudistas do material impresso e do ambiente virtual, professores ministrantes (docentes das disciplinas) e tutores.

Além do Curso de Licenciatura em Matemática para o Estado de Santa Catarina, a UFSC, em parceria com a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA,) ofereceu o mesmo curso para o Estado do Maranhão. O curso iniciou suas atividades em 2005 e terminou em 2010. Seu foco era formar professores atuantes na rede pública de ensino do Maranhão que não possuíam curso de licenciatura.

Os recursos necessários para a continuidade dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, a partir de 2006, passaram a ser geridos e fomentados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que detalharemos no próximo item deste capítulo. Com a criação da UAB vários cursos de licenciatura na modalidade a distância passam a ser ofertados pela UFSC a partir de 2007, entre eles: Ciências Biológicas, Filosofia, Letras Português, Letras Espanhol, Letras Inglês, além de reedições dos próprios cursos de Física e Matemática.

O Sistema UAB, desde sua criação, tem-se consolidado como principal fomentador de cursos de formação de professores na modalidade a distância oferecidos por instituições públicas de ensino superior de nosso país. Para melhor entender o contexto que envolve a EaD, mais especificamente a complexidade do sistema UAB, iremos

apresentar brevemente sua estrutura física e sua organização pessoal e pedagógica.

3.2 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O Sistema UAB foi criado por meio do decreto 5800 de 8 de junho de 2006, “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, não paginado). Os professores que atuam na educação básica têm prioridade de atendimento, seguidos dos gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, municípios e do Distrito Federal, mas o público geral também pode ser contemplado. O Sistema UAB atende também a demanda de vagas levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire³.

Em abril de 2009, por meio da portaria 318, o MEC transferiu a operacionalização do Sistema UAB da Secretaria de Educação a Distância, extinta em janeiro de 2011, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a criação do Departamento de Educação a Distância (DED).

A primeira oferta de cursos vinculados ao Sistema UAB foi resultado de um edital, que ocorreu para seleção de propostas de cursos restritas a instituições federais de ensino superior e apresentação de polos de apoio presencial dos Estados e municípios. O segundo edital abriu para a inscrição de propostas de cursos de todas as instituições públicas, municipais ou estaduais. Atualmente, a adesão das instituições e dos polos dá-se no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para gerir administrativamente o Sistema UAB, no repasse de verbas aos cursos, foi criado um sistema de bolsas para o pagamento dos profissionais envolvidos⁴.

³ A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para cadastro do currículo do professor e pré-inscrições aos cursos de formação, destinados aos professores sem formação adequada à LDBN e em exercício nas escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais. Esses cursos de formação inicial e continuada são oferecidos por instituições participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

⁴ As resoluções FNDE/CD/Nº 044, de 29 de dezembro de 2006, e CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, normatizam o recebimento e os valores de bolsas.

3.2.1 Estrutura organizacional e física

Para ser oferecido um curso na modalidade a distância, é necessário então que uma instituição de ensino superior construa uma proposta curricular e a direcione, conforme as demandas de procura, aos polos de apoio presencial onde serão ofertados os cursos. É de responsabilidade da instituição que oferta o curso a elaboração e distribuição dos materiais didáticos, quando houver, assim como a administração, coordenação, gerenciamento, indicação do corpo docente e seleção dos tutores. O curso fica vinculado à instituição de ensino que certificará os estudantes de todos os polos onde foi ministrado o curso. Esses polos, vinculados aos municípios, não necessitam se localizar no mesmo Estado da instituição ofertante.

Os polos de apoio presencial são vinculados e mantidos pelos municípios ou pelo governo do Estado. Nesse espaço, os estudantes da região próxima ao polo, matriculados em um curso a distância de determinada instituição, possuem acesso a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica que os auxiliam a acompanhar o curso. O polo de apoio presencial também é o local onde ocorrem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas de laboratório e as avaliações presenciais. Esse local é o ponto de encontro entre estudantes, tutores e professores ministrantes.

Os momentos presenciais, seja com os professores ministrantes da instituição ofertante do curso, seja com os tutores, são planejados e contemplados no projeto de cada curso. O mesmo ocorre com as práticas de laboratório, embora algumas instituições, como a UFSC, optem em alguns casos por deslocar os estudantes dos polos, no período de recesso escolar, até a universidade em razão do valor dos equipamentos necessários para as práticas.

A infraestrutura dos polos envolve sala de informática, onde os estudantes têm acesso a computadores conectados à Internet, espaços de salas de aulas, sala de atendimento de tutoria, biblioteca, sala e equipamento de videoconferência, sala de secretaria e coordenação. A coordenação de polo é realizada por uma pessoa indicada pelo município que satisfaça as condições exigidas: graduação e três anos de experiência na educação básica. Essa coordenação realiza a gestão das demandas do polo, mas não responde sobre questões acadêmicas do curso. Para serem considerados como polos de apoio presencial, as estruturas criadas pelos municípios passam por inspeção de MEC, pois necessitam cumprir os critérios mínimos de infraestrutura e recursos humanos, conforme aponta tabela indicada no site da UAB.

Quadro 1 – Infraestrutura e recursos humanos do Sistema UAB.

Dependências	Recursos humanos
Sala para Secretaria Acadêmica	Coordenador de Polo
Sala de Coordenação do Polo	Tutor Presencial
Sala de Tutores Presenciais	Técnico de laboratório pedagógico; quando for o caso
Sala de Professores	Técnico em Informática
Sala de Aula Presencial	Bibliotecária
Laboratório de Informática	Auxiliar para Secretaria
Biblioteca	

Fonte – Site da UAB: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 out. 2010.

O Sistema UAB garante pagamento de bolsas, conforme a legislação, para as funções de tutor presencial e coordenação de polo. Os demais integrantes são contratados pela prefeitura, que também garante a manutenção do polo.

3.2.2 Recursos didáticos

Os estudantes recebem gratuitamente no polo os materiais didáticos necessários, elaborados e produzidos pela instituição que oferta o curso. Esses materiais, segundo os referenciais de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 2007b), devem estar de acordo com os aspectos epistemológicos, metodológicos e políticos do projeto pedagógico. Ainda segundo os referenciais, para produzir os materiais didáticos é fundamental que os docentes (vinculados à instituição) trabalhem junto a uma equipe multidisciplinar que contenha especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de página web, entre outros.

Entre os recursos mais comuns em cursos a distância vinculados ao Sistema UAB, encontramos o material impresso, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem e a videoaula. Os docentes que produzem esses materiais são, em sua maioria, efetivos da instituição que oferta o curso, especialistas na área do conteúdo sobre o qual será produzido o material. É válido dizer que nem sempre o professor que produz o material é aquele que ministrará a disciplina ou o módulo no curso.

O material impresso, segundo dados do Censo EaD (2010), é a mídia mais utilizada em cursos a distância. Há um consenso entre os teóricos que discutem a produção do material impresso: estruturação em forma de diálogo, fazendo com que o estudante se envolva com o texto

lido. Isso poderá gerar um sentimento de relação pessoal entre o estudante e o professor autor do texto (PRETI, 2009b).

Assim como o material impresso, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) é planejado por um professor da instituição que ofertará o curso em conjunto com uma equipe de profissionais. O mesmo professor que planejou o material impresso é aquele que irá construir o espaço da disciplina ou do módulo no AVEA. Ao planejar a disciplina ou o módulo, o professor deve pensar em todas as mídias possíveis de serem utilizadas no curso. É importante que as instituições busquem elaborar os materiais explorando a convergência e integração entre as diferentes mídias (BRASIL, 2007b).

Uma das plataformas de AVEA mais utilizadas é o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Por ser um software livre, as instituições têm aderido a essa plataforma, que apresenta algumas características que podem ser modificadas para identificar o curso e a instituição. Em cursos a distância, os AVEA, “além de transporem dificuldades de tempo e espaço, potencializam a interação, a troca de experiências entre participantes” (REZENDE; OSTERMANN, 2004, p. 15). As possibilidades interativas dos ambientes virtuais são inúmeras, propiciando a participação ativa dos estudantes. As ferramentas disponíveis propiciam formas variadas de interação professores-estudantes ou em grupos, de maneira síncrona e assíncrona.

Outro recurso são as videoaulas, que podem ser planejadas junto com as demais mídias do curso ou surgir à medida que os estudantes apresentem certa dificuldade em determinada parte do conteúdo. Elas podem ser gravadas em CD, DVD ou VHS e enviadas ao polo de apoio presencial para os estudantes ou podem estar disponíveis por meio do AVEA.

Alguns polos de apoio presenciais os cursos possuem à disposição aparelhos de videoconferência. Essa ferramenta utilizada para a interação síncrona entre professores e estudantes pode ser pensada durante o planejamento da disciplina, entretanto ela efetiva-se apenas no momento de desenvolvimento do curso. Caso o professor, autor dos materiais didáticos não seja o mesmo que irá ministrar a disciplina, não será ele a fazer essa interface e diálogo por videoconferência com os estudantes. Por ser um recurso de comunicação imediata, cabe ao professor ministrante da disciplina utilizá-lo para discutir, interagir e sanar dúvidas no decorrer da disciplina ou módulo. Alguns cursos predefinem em seu projeto político-pedagógico se esse recurso será ou não utilizado. Entretanto,

são muitas as limitações técnicas desse recurso, bem como seus modos diferentes de interação e logística, com que professores e estudantes precisam aprender como lidar (CRUZ, 2009).

São muitos os recursos disponíveis para cursos oferecidos na modalidade a distância, mas discuti-los em sua totalidade não é nosso objetivo neste estudo. Por isso, apresentamos apenas aqueles que estão em maior evidência e utilização em cursos a distância oferecidos por instituições públicas vinculadas ao Sistema UAB.

3.2.3 Organização acadêmica e docente

Para além dos materiais didáticos, os cursos contam com uma organização administrativa e pedagógica que objetiva auxiliar os estudantes no acompanhamento do curso.

Como já mencionamos, a coordenação acadêmica do curso é realizada na instituição ofertante. É designado um professor efetivo da instituição que irá coordenar e realizar a gestão acadêmica, para o que geralmente possui apoio administrativo em uma secretaria.

Os docentes responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos são chamados professores conteudistas⁵. Localizam-se na instituição ofertante do curso e, como já citamos, normalmente são efetivos e possuem maior aproximação teórica com o conteúdo sobre o qual constroem os recursos didáticos. Há alguns casos em que os materiais didáticos são cedidos por alguma instituição que já os tenha preparado.

O professor ministrante é o docente responsável pela disciplina ou módulo no momento em que está sendo ofertada. Geralmente professor efetivo, localiza-se na instituição que oferta o curso e desloca-se até os polos de apoio presencial para ministrar aulas presenciais, quando descritas no projeto do curso. É de sua responsabilidade o acompanhamento da disciplina ou módulo, assim como a elaboração das avaliações e a coordenação das atividades dos tutores. Em alguns casos os professores ministrantes são também conteudistas. Tanto os professores conteudistas como os professores ministrantes são enquadrados como professores pesquisadores em termos legais para o recebimento de bolsas.

Há duas categorias de tutores: os chamados tutores presenciais e os tutores a distância. Diferentemente dos anteriores, este profissional não é efetivo da instituição ofertante, é contratado como bolsista por

⁵ Adotaremos a nomenclatura dos docentes (professor conteudista e professor ministrante) indicada por Lapa e Pretto (2010).

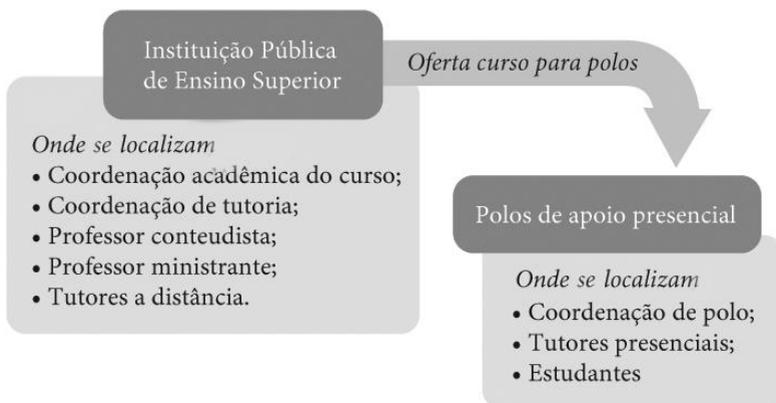
determinado tempo para exercer essa função. Os tutores presenciais são aqueles que atuam no polo de apoio presencial. Esses tutores, também chamados de tutores polo, possuem contato presencial com os estudantes que se deslocam para esses espaços. Cada tutor presencial tem sob sua responsabilidade um grupo com cerca de 25 alunos. Esse tutor deve auxiliar os estudantes em todas as disciplinas ou módulos durante todo o período do curso, para o que ele conta com a ajuda do tutor a distância.

Os tutores a distância localizam-se junto às instituições de ensino superior e acompanham os estudantes por meio dos recursos de comunicação disponíveis e são atrelados a uma única disciplina ou módulo, trabalhando efetivamente no auxílio aos estudantes sobre determinado conteúdo, possuindo contato presencial com o professor ministrante. Além do contato com os estudantes, os tutores a distância devem manter comunicação frequente para auxiliar também os tutores presenciais no conteúdo sobre o qual faz a tutoria. Esses tutores não permanecem até o final do curso, tendo em vista que cada disciplina ou módulo é oferecido durante determinado semestre.

Para colaborar na organização do trabalho de tutoria, institui-se a figura do Coordenador de Tutoria. Esse professor, indicado pela coordenação do curso, é o responsável por acompanhar as atividades dos tutores, bem como avaliar e participar do processo de seleção e formação.

O infográfico abaixo procura esclarecer onde atua cada participante envolvido em um curso na modalidade a distância pelo Sistema UAB:

Infográfico – Participantes envolvidos em um curso na modalidade a distância pelo Sistema UAB, agrupados segundo o local onde realizam suas atividades.



Fonte – O próprio autor.

O professor ministrante se desloca até os polos para realizar os momentos presenciais obrigatórios com os estudantes, conforme disposto no projeto do curso. O tutor presencial, que é contratado com uma carga horária de 20 horas semanais, possui horários disponíveis semanalmente para trabalhar com os estudantes. Cabe ao professor ministrante orientar o trabalho do tutor presencial, de acordo com o estabelecido no projeto do curso. Para exemplificar, nos cursos de licenciatura oferecidos pela UFSC existe um momento de encontro presencial obrigatório entre o tutor presencial e os estudantes, que está contemplado no planejamento de cada disciplina, e o professor ministrante é aquele que direciona os principais conteúdos e/ou atividades que devem ser feitas nesse momento.

Além de planejar os encontros obrigatórios, o professor ministrante é aquele que definirá quais atividades cabem aos tutores presenciais e aos tutores a distância. Ou seja, é ele quem dirá se os tutores irão avaliar algumas tarefas ou não, por exemplo. Obviamente essas decisões precisam estar apoiadas no projeto político-pedagógico e na coordenação acadêmica do curso.

Diferentemente, os tutores a distância são responsáveis por um número maior de alunos. Tomando como exemplo os cursos oferecidos na UFSC, esse número pode variar entre 50 e 200 estudantes sob sua tutoria, dependendo do projeto do curso. Também contratado como bolsista com uma carga horária de 20 horas semanais, tem suas

atividades orientadas pelo professor ministrante. O contato com os estudantes e com os tutores presenciais é uma de suas principais funções, mas ele não se desloca até o polo, para isso utiliza os recursos tecnológicos disponíveis. A possibilidade de contato presencial ocorre apenas com o professor ministrante.

Procuramos explicitar alguns aspectos sobre a história da EaD na UFSC com foco na formação de professores, bem como a apresentar o Sistema UAB. Entretanto, iremos contextualizar de forma mais detalhada a experiência de um curso oferecido pela UFSC, a Licenciatura em Física na modalidade a distância, que é nosso objeto de estudo.

3.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

O primeiro curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância oferecido pela UFSC, como já mencionamos, faz parte do Programa Pró-Licenciatura, integrante do Consórcio ReDiSul. Seu objetivo era:

[...] a “formação de um educador” capacitado a desenvolver, de forma pedagogicamente consistente, o ensino-aprendizagem da física clássica e contemporânea, valorizando a sua interação com as ciências afins, o mundo tecnológico, os determinantes e as implicações sociais daí decorrentes (UNIVERSIDADE..., 2005a, p. 08).

A EaD no contexto do curso baseava-se em três princípios norteadores: a interação, a cooperação e a autonomia. Esses princípios seriam subsídios para auxiliar na escolha dos conteúdos, desenvolvimentos e objetivos das disciplinas e na elaboração dos instrumentos de avaliação.

A seleção para as vagas ocorreu por meio de um processo seletivo simplificado organizado pela Comissão Permanente do Vestibular (Coperve) da UFSC, em dois momentos. As vagas eram prioritariamente para professores que atuavam em sala de aula e não tinham a devida formação. Das vagas, 80% eram fechadas ao público-alvo e o restante eram abertas aos estudantes que tivessem concluído ou concluintes do ensino médio. Como ocorreu falta de professores

candidatos, as vagas remanescentes foram abertas aos demais candidatos. A primeira seleção ocorreu em 2005 e a segunda em 2006. No total foram ofertadas 520 vagas distribuídas nos polos, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantidade de vagas ofertadas para o Curso de Licenciatura em Física nos 2005 e 2006, distribuídas por polos.

Polos	Vagas (2005)	Vagas (2006)
Araranguá	40	-
Criciúma	50	-
Lages	50	20
Laguna	30	-
Tubarão	50	-
Turvo	50	-
Braço do Norte	-	50
ChapecÓ	-	50
Canoinhas	-	50
Pouso Redondo	-	50
Praia Grande	-	30

Fonte – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física – Prolicen.

A duração do curso estava planejada para quatro anos e meio, ou nove semestres. Entretanto, o período de duração foi de 2006 a 2011, em virtude do atraso de instalação dos polos e reorganização das vagas em uma única turma. A previsão de formandos, segundo a secretaria do curso em maio de 2011, é de 45 licenciados.

A manutenção dos polos era de responsabilidade das prefeituras, porém coube à UFSC a reforma e aquisição de equipamentos para a implementação dos polos. As prefeituras também eram responsáveis pelo pagamento da equipe administrativa do polo. O projeto do curso contempla os seguintes espaços necessários no polo: sala com 20 computadores, laboratório experimental de física, mídioteca, sala de administração, sala de tutoria, um auditório de 50 lugares com aparelho de videoconferência e uma sala de estudos.

Os profissionais encontrados nos polos e a formação necessária de cada um, segundo o projeto do curso são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Nível de escolaridade necessária para o exercício da função nos polos.

Formação	Função/carga horária	Quantidade de profissionais
Licenciados em Física	Tutor/20h	01 para cada 25 alunos
Graduado com experiência em gestão	Gerente de polo/40h	01
Ensino fundamental	Limpeza/40h	01
Graduandos	Auxiliar administrativo/20h	02
Ensino médio	Técnico de laboratório/40h	01

Fonte – Adaptado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física - Prolicen.

Inicialmente, parte da equipe do polo era mantida pela UFSC, como tutores, gerente de polo, também conhecido como coordenador de polo, e o técnico do laboratório de informática. Após a instituição do Sistema UAB, o curso passou a garantir o pagamento de bolsas apenas para tutor presencial e coordenador de polo, os demais passaram a ser remunerados pela prefeitura.

Para realizar a gestão dos cursos a UFSC criou a Secretaria de Educação a Distância, ligada à Reitoria. Algum tempo depois foi instituído o Departamento de Educação a Distância, e em 2009, após uma reestruturação, criou-se a Coordenadoria de Educação a Distância, ligada ao Departamento de Ensino, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, existente até os dias atuais.

Como já mencionamos no item anterior, desde o planejamento até a oferta do curso, ocorreu uma parceria entre o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas e o Centro de Ciências da Educação. O primeiro representado pelo Departamento de Física e o segundo representado pelo Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC). O LANTEC subsidia a Coordenação Pedagógica, que trabalha com o Núcleo de Produção de Materiais, Núcleo de Formação das equipes que atuam nas licenciaturas e um Núcleo de Pesquisa e Avaliação.

Os recursos didáticos disponíveis para os licenciandos do curso eram: material impresso, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e videoconferência. Cada licenciando recebeu um exemplar do material

impresso de cada disciplina gratuitamente, bem como senha e login para acesso ao AVA. Os polos possuíam computadores conectados à Internet para o acesso às atividades no AVA. Geralmente as videoconferências eram utilizadas pelos professores em dois momentos ao longo do semestre. No projeto do curso estavam contempladas duas videoconferências obrigatórias por disciplina.

A videoconferência estava dentro da carga horária presencial necessária para cada disciplina, que deveria corresponder a 30% da carga horária total. Além das videoconferências, os encontros presenciais do professor e os encontros presenciais planejados pelo professor e desenvolvidos pelo tutor presencial faziam parte dessa carga horária. Eram reservados dois encontros presenciais obrigatórios com o professor e mais dois com os tutores presenciais por disciplina durante o semestre. Duas provas realizadas presencialmente no polo, por disciplina, eram planejadas pelos professores e aplicadas pelos tutores presenciais. As avaliações presenciais deveriam corresponder a mais que 60% e menos que 70% da nota final da disciplina.

Os 70% da carga horária das disciplinas deveriam ser cumpridas com atividades a distância. Tais atividades deveriam ser planejadas pelo professor para serem desenvolvidas por meio do AVA e com o auxílio do material impresso. Nas disciplinas que envolvem prática de laboratório, os percentuais de carga horária presencial e a distância se invertem.

Além de realizar os encontros presenciais e as videoconferências e planejar o encontro com o tutor presencial, coube também ao professor: participar na escolha dos tutores a distância que atuariam em sua disciplina; acompanhar, junto com a tutoria, o processo de aprendizagem dos licenciandos; agendar horários para o atendimento aos licenciandos; planejar e corrigir atividades e avaliações; e participar em reuniões pedagógicas de avaliação do curso. Para ministrar uma disciplina ou atuar na elaboração dos materiais didáticos, o professor recebia uma bolsa de extensão vinculada à Fundação de Amparo a Pesquisa e Extensão da Universitária (FAPEU). Após a criação do Sistema UAB, essas bolsas eram viabilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Já os tutores, segundo o projeto do curso, atuariam como mediadores entre os professores, os licenciandos e a instituição. Cabia a eles o papel de auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos estudantes. Essa função desdobrou-se em tutor a

distância, no âmbito deste curso chamado de tutor UFSC, e tutor presencial, chamado de tutor polo. O tutor polo deveria ser formado em Física e, se possível, professor da rede pública local que trabalhasse com a disciplina de Física. O tutor UFSC era, preferencialmente, um estudante de programa de pós-graduação em áreas afins à formação de professor de Física. O objetivo era desenvolver um trabalho articulado entre professor, tutor polo e tutor UFSC para acompanhar o licenciando durante o curso.

Sob sua responsabilidade o tutor polo possuía inicialmente 25 licenciandos, porém no primeiro semestre ocorreu uma considerável evasão e desistência. É válido lembrar que o tutor polo localizava-se na região próxima ao polo regional, possibilitando um contato presencial com os licenciandos. Entretanto, também utilizava os recursos de comunicação, principalmente AVA para interação com os tutores UFSC, com os professores e também com os licenciandos. Os tutores polo foram contratados de acordo com as leis trabalhistas pela FAPEU com uma carga horária de 20 horas semanais. Após a instituição do Sistema UAB, o vínculo dos tutores também passou a ser como bolsistas, via FNDE.

Os tutores UFSC, localizados geograficamente na universidade, estavam sob a supervisão direta do professor e faziam uso dos recursos de comunicação para interagir com os tutores polo e com os licenciandos. Esse tutor possuía sob sua responsabilidade em torno de 125 licenciandos inicialmente, tendo em vista que ocorreram duas seleções de 250 vagas. Posteriormente, quando as turmas foram unificadas, esse número aumentou, já que eram dois tutores UFSC por disciplina. A remuneração para atuar como tutor UFSC estava vinculada a uma bolsa de extensão da FAPEU. Mas, como ocorreu com os tutores polo, após a criação do Sistema UAB, essas bolsas passaram a ser viabilizadas pelo FNDE.

O quadro abaixo, proveniente do Guia do Tutor, apresenta atividades que eram comuns aos tutores UFSC e polo e atividades específicas de cada um deles:

Quadro 3 – Descrição das atividades dos tutores UFSC e polo.

	Descrição das atividades
Atividades comuns aos tutores UFSC e polo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ajudar os alunos a planejar seus trabalhos. ✓ Orientar e supervisionar trabalhos de grupo. ✓ Esclarecer dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas. ✓ Esclarecer os alunos sobre regulamentos e procedimentos do curso. ✓ Proporcionar feedback dos trabalhos e avaliações realizadas. ✓ Representar os alunos junto aos responsáveis pelo curso. ✓ Participar da avaliação do curso. ✓ Manter contato constante com os alunos. ✓ Participar de cursos de formação que potencializem o seu trabalho.
Atividades específicas do tutor UFSC	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esclarecer dúvidas sobre o conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade. ✓ Mediar as informações entre professor e tutor/polo. ✓ Apresentar relatórios ao professor da disciplina evidenciando a participação dos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem e as dúvidas mais frequentes sobre o conteúdo.
Atividades específicas do tutor polo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar encontros presenciais com a sua turma de alunos. ✓ Organizar um cronograma de visitas ao local de trabalho dos alunos, quando estes forem professores das redes de ensino, onde terá a oportunidade de discutir a prática do profissional à luz do que está sendo estudado no curso. ✓ Centralizar o recebimento de materiais (exercícios, trabalhos, relatórios). ✓ Acompanhar as atividades de estágio supervisionado junto aos campos de estágio. ✓ Aplicar as avaliações presenciais das disciplinas. ✓ Auxiliar o professor da disciplina na realização das práticas laboratoriais.

Fonte - Adaptado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física - Prolicen.

Segundo o descrito no projeto do curso, caberia à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina a liberação de professores efetivos licenciados em física para exercerem a função de tutor no polo e a liberação do professor-aluno das suas atividades docentes na proporção de 10 horas semanais para realizar o curso. Porém, a parceria não foi efetivada e ambas as propostas ficaram apenas no papel.

Procuramos apresentar o contexto da EaD na UFSC, com o intuito de esclarecer o que a instituição apresenta de história nessa área. A exposição da forma de organização do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância auxiliará na compreensão do caminho metodológico e de análise dos dados descritos no próximo capítulo.

4 | METODOLOGIA

O presente capítulo tem por objetivo explicitar o caminho metodológico que utilizaremos nesta pesquisa. Apresentaremos nosso recorte de análise, os instrumentos da pesquisa e a metodologia adotada. Além disso, explicitaremos como foram elaboradas e quais são as categorias de análise utilizadas neste estudo.

4 METODOLOGIA

4.1 RECORTES E DEFINIÇÕES INICIAIS

Para cumprir o objetivo proposto de investigar a percepção dos professores e dos tutores sobre sua atuação em um curso de formação inicial de professores na modalidade a distância, definimos uma trajetória que nos auxiliasse na construção dessa análise.

Para delimitar nosso estudo, estabelecemos como objeto desta pesquisa o Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância oferecido pela UFSC. Essa escolha ocorreu por dois motivos: a) ser esse um dos primeiros cursos de licenciatura oferecidos por essa universidade na modalidade a distância; b) pelo fato de a pesquisadora ter atuado como tutora em uma das primeiras disciplinas do curso. Assim, a pesquisa é constituída como um Estudo de Caso, que tem como enfoque principal:

[...] a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma situação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Embora a educação a distância e a figura do tutor tenham proporções nacionais, pois hoje temos muitos cursos oferecidos na modalidade a distância e na maioria destes, principalmente aqueles atrelados ao Sistema UAB, é instituída a figura do tutor, cada instituição e/ou curso pode ter uma concepção sobre o papel do tutor, dependendo da linha teórica adotada. É possível encontramos dentro da UFSC, por exemplo, dependendo do curso, várias formas de compreensão e atuação do papel do tutor (SCHILLER; LAPA; CERNY, 2011). Assim, consideramos que esta análise é de uma experiência singular e situada historicamente.

Compreendemos que a atuação do tutor não deve ser analisada de maneira isolada, que o “estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais,

organizacionais, sociais e políticos” (YIN apud DUARTE, 2008, p.117). Esse autor afirma que o estudo de caso é utilizado para compreender situações complexas, advindas da vida real.

O estudo de caso proporciona a análise de uma única unidade em profundidade, consiste em uma observação detalhada do contexto. Mas isso não significa que cabe ao pesquisador apenas a descrição do fenômeno, mas sobretudo sua explicação, pois o objetivo da pesquisa não é somente ver, mas compreender (PESCE, [2009?]). Por isso, mais do que descrever a atuação dos tutores, vamos discutir qual a concepção de tutoria que direciona as atividades destes no Curso de Licenciatura em Física da UFSC.

Buscaremos por meio da observação dos dados provenientes da compreensão dos sujeitos envolvidos, aqui redimensionados aos professores e tutores, aspectos que se referem à atuação do tutor. Por apresentar dados predominantemente descritivos, em que o ambiente natural é a fonte direta, tendo a pesquisadora como principal instrumento, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, segundo Lüdke e André (1986). As autoras ainda completam que, nesse tipo de pesquisa, é importante o “significado” que as pessoas dão às coisas e ao objeto estudado e que a preocupação é maior com o processo do que com o produto.

Chizzotti (2003), após discutir a evolução da pesquisa qualitativa em ciências humanas, reitera que esse método não é sinônimo de menor rigor científico. À medida que os pesquisadores buscaram ou buscam os métodos qualitativos “não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

As características indicadas acima são próprias e particulares da pesquisa nas ciências humanas. Amorim (2002, p. 4) esclarece ainda mais essas diferenças quando afirma que nas ciências humanas o “objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador”. Assim este estudo tem a “especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante”.

Nessa mesma direção, Kramer (2003, p. 61) completa ao indicar que no campo das ciências humanas, mais especificamente na educação, “é importante escutar/ouvir e observar/ver, considerando, tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos”.

O envolvimento da pesquisadora com o Núcleo de Formação/LANTEC que, em parceria com a Coordenação Acadêmica, planeja e realiza encontros com os tutores do curso é a causa de algumas preocupações ao realizar esta pesquisa. Afinal, como garantir um afastamento do objeto de pesquisa para sustentar a validade do estudo realizado? Mas o contato teórico com o texto de Amorim (2007, p. 12) nos orienta que é preciso “assumir o caráter conflitual e problemático da pesquisa nas Ciências Humanas [que] implica em renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio”. Cerny (2010) completa que:

A renúncia à ilusão da transparência na pesquisa é assumir a opacidade do discurso e do texto, o que não significa renunciar à teoria e à sistematização necessária no trabalho do pesquisador, muito pelo contrário (CERNY, 2010, p. 105).

Entretanto, compreendemos que isso não invalida a necessidade de um afastamento dos dados, para à luz da teoria dialogar com autores que nos remetem a um entendimento sobre a atuação do tutor. A pretensão desta pesquisa não é fazer generalizações, não se objetiva encontrar um modelo único de tutoria, tampouco o “ideal”. Pretendemos apenas trazer alguns indícios para repensar o papel do tutor enquanto formador de professores e “novo” profissional da educação no contexto nacional.

4.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para atingir o objetivo proposto utilizaremos alguns instrumentos para coleta de dados. Pesce ([2009?]) afirma que o estudo de caso é uma pesquisa de profundidade, razão pela qual pode utilizar várias técnicas tais como observação, entrevistas, análise documental, etc.

Realizaremos inicialmente a análise de documentos. Isso se justifica porque necessitamos compreender qual a concepção de tutoria nos documentos que nortearam e norteiam a prática dos tutores. A análise documental, segundo Moreira (2005), consiste na identificação, verificação e apreciação de determinados documentos para um fim específico. Além disso, os documentos constituem-se em uma rica fonte, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem

num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 39).

Analisaremos documentos oficiais em ordem cronológica de sua criação. Por se tratar de documentos oficiais, tais fontes na análise documental são consideradas como primárias⁶ (MOREIRA, 2005). Nossa análise seguirá a ordem:

- Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física – 2005;
- Guia do Tutor – 2005;
- Referenciais de qualidade para a educação superior a distância – 2007.

Acreditamos que a análise do Projeto do Curso e do Guia do Tutor nos indicará qual o papel esperado dos tutores. Já os referenciais são os indicadores nacionais, com uma versão preliminar em 2003 e uma versão revisada em 2007, que trazem indícios sobre as práticas dos tutores.

Não pretendemos apenas compreender as orientações dadas para a atuação dos tutores, motivo pelo qual utilizaremos entrevistas semiestruturadas. Desejamos colher indícios de como o tutor e os professores ministrantes percebem sua prática. Optamos por uma entrevista semiestruturada, desenvolvida a partir de questões previamente organizadas, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRE, 1986). Utilizamos as entrevistas porque nos permitem explorar com maior profundidade o tema, descrever os processos e fluxos. Possibilita ainda identificar problemas, interações, perceber alguns detalhes, obter juízo de valor e interpretações, caracterizar a riqueza do tema e explicar fenômenos de abrangência limitada (DUARTE, 2005). Os roteiros das entrevistas realizadas com os tutores (em apêndice) visaram à busca de suas principais atribuições, das atividades mais frequentes e da relação compreendida por eles com os demais colegas tutores e professores ministrantes.

Para consolidar a pesquisa, optamos por entrevistar as duas categorias de tutores: polo (presenciais) e UFSC (a distância). Porém, em virtude do tempo disposto para esta pesquisa de mestrado, houve

⁶ Pertencem à categoria de fontes primárias: escritos pessoais, cartas particulares, documentos oficiais, textos legais, documentos internos de empresas e instituições (MOREIRA, 2005, p. 272).

necessidade de um recorte no número de entrevistados. Os dados numéricos abaixo foram retirados do ambiente virtual, tanto os números de tutores polo quanto de tutores UFSC. É importante deixar claro que os dados retirados contabilizam disciplinas oferecidas até o primeiro semestre de 2010. Este se refere ao sétimo semestre do Curso que prevê seu término para o primeiro semestre de 2011. Em seguida, indicamos a quantidade de entrevistados, dentro do universo da pesquisa.

Tabela 2 – Quantidade de tutores entrevistados por polo.

Polo	N. de tutores no polo	N. de entrevistados
Polo A (Araranguá)*	2	1
Polo B (Braço do Norte)	2	1
Polo C (Canoinhas)	2	1
Polo D (Chapecó)	2	2
Polo E (Criciúma)	2	0
Polo F (Lages)	2	1
Polo G (Tubarão)	2	0
Polo H (Praia Grande)	1	1
Polo I (Pouso Redondo)	2	2
Polo J (Turvo)	1	0
TOTAL	18	9

Fonte – Dados da pesquisa. *Os nomes dos polos não serão citados para preservar o anonimato dos entrevistados.

Como critérios para selecionar os tutores polo, utilizamos o tempo de atuação como tutor e a disponibilidade para a entrevista. Essas entrevistas foram realizadas no período de 2 a 4 de fevereiro de 2010, quando os tutores polo estavam participando do VII Encontro de Formação de Tutores do Curso de Licenciatura em Física – Programa Pró-Licenciatura. O encontro ocorreu na UFSC, e as entrevistas com os tutores polo foram realizadas nos intervalos de refeições e descanso do encontro.

Tabela 3 – Quantidade de tutores UFSC entrevistados.

Disciplina	N. de tutores	N. de entrevistados
29 disciplinas ofertadas até 2010/1	33	3
TOTAL	33	3

Fonte – Dados da pesquisa.

Durante a oferta do curso, em média, eram contratados dois tutores UFSC por disciplina, porém alguns tutores atuaram em mais de uma disciplina em semestres diferentes. Além disso, algumas disciplinas trabalharam com a participação de apenas um tutor. Optamos por entrevistar tutores que haviam atuado em mais de uma disciplina, de modo que os três entrevistados atuaram em duas, três ou quatro disciplinas. Embora o valor nominal de entrevista seja pequeno, a atuação em mais disciplinas (08) torna a amostra dos entrevistados considerável e relevante. Podemos afirmar que, em virtude das características dos entrevistados, temos um perfil da prática pedagógica dos tutores UFSC em oito disciplinas ao longo do Curso, tendo em vista que dois dos tutores entrevistados trabalharam na mesma disciplina durante um semestre. As entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2010.

Com vistas a compreender melhor a atuação do tutor, analisamos um outro discurso, um segundo olhar sobre sua prática, a percepção dos professores ministrantes. Utilizamos dados de entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa Comunic⁷ com professores que ministraram disciplinas no curso. Tais entrevistas são um recorte de um projeto de pesquisa que objetiva investigar a prática docente nos cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância pela UFSC. Convém dizer que essas entrevistas foram parcialmente realizadas pela pesquisadora deste trabalho, também integrante do grupo de pesquisa. O roteiro das entrevistas realizadas com os professores ministrantes (em apêndice) foi elaborado coletivamente pelos integrantes do grupo de pesquisa.

Tabela 4 – Quantidade de professores ministrantes entrevistados.

Disciplina	N. de professores	N. de entrevistados
29 disciplinas ofertadas até 2010/1	45	5
TOTAL	45	5

Fonte – Dados da pesquisa.

⁷ O Comunic é um grupo de pesquisa, vinculado ao Lantec, que estuda sobre as tecnologias de informação, comunicação e suas relações com a educação, fundamentado na mídia-educação. Desenvolve trabalhos sobre a formação de professores na modalidade a distância e a aproximação dessas tecnologias por crianças e adolescentes, o uso pedagógico dessas mídias e o estudo de suas linguagens.

Nesse grupo, priorizamos a escolha dos professores ministrantes conforme a disponibilidade de horários para a entrevista. Dois dos sujeitos entrevistados haviam atuado como professor em mais de uma disciplina. Podemos afirmar, então, que temos uma visão dos professores que se refere ao desenvolvimento do trabalho docente, incluindo aqui o tutor, em sete disciplinas ao longo do curso. As entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2010.

4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os documentos oficiais do curso, bem como as entrevistas, procuramos fundamentos na Análise Textual Discursiva, motivados pela compreensão de que o pesquisador nessa técnica não é apenas um espião que busca desvendar algo, mas um agente participante que contribui para a articulação entre linguagem (discursos) e sociedade (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Na análise textual discursiva, os documentos oficiais que analisaremos são chamados de *corpus* de arquivo, e as entrevistas de *corpus* empírico, o primeiro *corpus* se refere a materiais já existentes e o segundo a materiais construídos unicamente para pesquisa (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Esses *corpora* não são considerados como textos, mas como discursos dos sujeitos envolvidos, sejam eles instituições ou indivíduos. O discurso é aqui entendido como a “apropriação da linguagem por um emissor, o que confere a este um papel ativo, que o constitui em sujeito da ação social” (MANHÃES, 2005). Orlandi completa

É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá) (ORLANDI, 1994, p. 55).

Assim, compreendemos que os entrevistados, quer professores, quer tutores, possuem uma visão de mundo, que representa uma concepção de educação, do papel do professor que influencia diretamente no discurso sobre a atuação do tutor. Da mesma forma, os documentos oficiais são pautados em alguns pressupostos que direcionam sua elaboração.

Mais especificamente a análise textual discursiva é um processo de análise que se inicia na unitarização, passa à categorização e encerra com a comunicação (MORAES, 2003). A unitarização compreende a fragmentação do *corpus* da pesquisa, em que as partes que possuem significado para o estudo são recortadas. A segunda etapa, a categorização, corresponde à união das unidades de significado, conforme a relação entre esses elementos e sua classificação em conjuntos mais complexos. Por fim, o pesquisador fará “um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Não se busca, com a análise textual discursiva, a compreensão do conteúdo, mas o sentido que é atribuído ao discurso, materializado pela linguagem. Por isso o pesquisador fará uma leitura do texto buscando a posição discursiva do sujeito, legitimada pela junção do social, da história e da ideologia, com vistas a compreender os sentidos (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 684).

Cerny (2010), em sua tese, quando se remete a trabalhos que analisam os discursos, afirma a necessidade de objetividade para realizar a análise. Coloca que é preciso uma fundamentação e sistematização, além do instrumental teórico, para que o material da pesquisa se consolide com um terreno estável para as análises. Por isso, elaboramos algumas categorias de análise que nos trouxessem indicadores dos discursos durante a pesquisa.

A elaboração dessas categorias visa ao diálogo entre os referenciais teóricos e os dados da pesquisa. Pretende-se analisar o texto que emerge das entrevistas e dos questionários e o contexto dos sujeitos entrevistados. Não queremos reduzir a pesquisa a “classificar” cada tutor em um papel preestabelecido por nós mesmos, mas faz-se necessária uma coerência para analisar todas as entrevistas, seguindo alguns critérios comuns. Entretanto, algumas singularidades devem emergir durante a análise das entrevistas, e em alguns casos podem trazer olhares únicos sobre o objeto de estudo e por isso não devem ser ignoradas.

Segundo a análise textual discursiva, as categorias elaboradas a partir das teorias de fundamento da pesquisa, formadas antes mesmo de examinar o *corpus* de textos, nas quais serão organizadas as unidades de significados, são chamadas de categorias *a priori* (MORAES, 2003). As categorias surgiram após a elaboração do segundo capítulo da dissertação, onde abordamos as diferentes concepções sobre o papel do tutor. Cada categoria representa uma forma de atuação do tutor. Assim,

elencamos quatro categorias, que se referem respectivamente a quatro enfoques de atuação dos tutores: *Professor Coletivo*, *Professor do Fragmento*, *Professor de Script de Autoria Alheia* e *Professor Administrativo*. A seguir explicitamos qual a concepção de tutoria que embasa cada categoria.

A – Professor Coletivo

Tal termo proposto por Belloni (2001) enfatiza o trabalho do professor de forma coletiva, caracterizado pelo trabalho em conjunto com os demais professores. Esse tutor compreende a necessidade do trabalho em rede, percebe o vínculo e a influência que cada um possui sobre a atuação do outro, (professor ministrante - tutor UFSC - tutor polo). Divide com os demais a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, discute e propõe atividades. Interfere no desenvolvimento das disciplinas, até mesmo na concepção do curso. Realiza algumas atividades administrativas que fazem parte da rotina de trabalho de qualquer professor⁸.

B – Professor do Fragmento

Esse professor, como o anterior, também se coloca como responsável pelo processo educativo. Insere atividades, interfere pedagogicamente nos espaços onde se entende como responsável. Entretanto, não relaciona seu trabalho aos outros colegas docentes. Age sozinho, tomando decisões sem dialogar com os demais professores (professor ministrante - tutor UFSC - tutor polo). Realiza algumas atividades administrativas que fazem parte da rotina de trabalho de qualquer professor.

C - Professor de *Script* de Autoria Alheia

O trabalho desse professor restringe-se a executar o planejamento e as atividades elaboradas pelo professor ministrante da disciplina. Não interfere e não propõe atividades. Atua como professor de *script* de autoria alheia, ou seja, cumpre apenas o papel indicado na divisão do trabalho. Esse termo foi proposto inicialmente por Pesce (2007) em um dos seus artigos. Realiza algumas atividades administrativas que fazem parte da rotina de trabalho de qualquer professor.

⁸ Seriam exemplos dessas atividades: controle de presença, fiscalização de provas, digitação de notas, atualização de avisos, entre outras. Essas atividades podem ou não estar explícitas na fala dos professores.

D - Professor Administrativo

O foco de atuação desse professor é auxiliar administrativamente os alunos. Seu papel é gerenciar principalmente questões de ordem burocrática. Concentra seus esforços em motivar os alunos. Não se percebe professor na função de tutor, embora perceba a necessidade de formação na área específica do curso em virtude das disciplinas para tirar possíveis dúvidas dos alunos. Sua principal atuação não é o esclarecimento de dúvidas, mas o acompanhamento de tarefas, cronograma, provas, etc.

O quadro abaixo sistematiza os indicadores utilizados para cada categoria.

Quadro 4 – Indicadores das categorias.

Categoria	Indicadores das categorias
Professor Coletivo	<ul style="list-style-type: none">• Percebe a influência dos demais professores no seu trabalho, trabalha em conjunto;• Propõe atividades, interfere nas disciplinas;• Coloca-se como responsável do processo de ensino e aprendizagem;• Realiza poucas atividades administrativas
Professor do Fragmento	<ul style="list-style-type: none">• Age sozinho, não percebe influência dos demais professores em seu trabalho;• Propõe atividade, interfere nas disciplinas;• Considera-se responsável pela aprendizagem do estudante;• Realiza poucas atividades administrativas.
Professor de <i>Script</i> de Autoria Alheia	<ul style="list-style-type: none">• Executa o planejamento do professor ministrante;• Não propõe atividade;• Cumpre o papel indicado na divisão de trabalho;• Acompanha a aprendizagem dos estudantes;• Realiza poucas atividades administrativas.

Professor Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Foco de suas atividades de tutoria é de ordem burocrática e motivacional; • Atividades que realiza frequentemente se referem a controle de presença, aviso de tarefas e provas; • Na maioria das vezes não se coloca como professor.
--------------------------	--

Fonte – O próprio autor.

A análise será realizada com o auxílio dos indicadores, de modo que para pertencer à categoria, por exemplo, de professor coletivo, é preciso que todos os indícios descritos no quadro acima sejam encontrados, exceto o item “poucas atividades administrativas” que pode ou não aparecer na fala dos sujeitos entrevistados. Usaremos o critério de exclusão mútua de categoria. Isso não significa que seremos taxativos, mas que observaremos qual das categorias que se sobressairá em cada documento ou entrevista.

Em relação aos critérios de validade da análise, além de serem construídos ao longo do processo, durante a unitarização e a categorização, na análise textual discursiva

A validade da análise também pode ser construída a partir da ancoragem dos argumentos na realidade empírica, o que é conseguido por meio do uso de “citações” de elementos extraídos dos textos do corpus. A inserção crítica de excertos bem selecionados dos textos originais constitui uma forma de validação dos resultados das análises (MORAES, 2003, p. 206).

Entretanto, durante a análise são discutidas outras questões que emergem dos discursos, não passíveis de categorização, mas importantes para a compreensão do contexto. Assim, apresentaremos no capítulo seguinte as análises em forma de texto/discurso, que expõe uma forma de compreender os dados submetidos à análise pertencentes a esta pesquisa.

5 PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DO TUTOR

O Capítulo 5 tem como objetivo apresentar a análise de alguns documentos e de entrevistas realizadas com sujeitos que nos ajudam a responder ao problema proposto para a pesquisa. Assim, interpretaremos, com base nas categorias elaboradas e na metodologia exposta no capítulo anterior, como se caracteriza a prática dos tutores no Curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância da UFSC.

5 PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DO TUTOR

5.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO E O GUIA DO TUTOR

Iniciaremos a análise pelos documentos oficiais que norteiam a prática dos tutores. Pretendemos compreender quais as orientações que guiam as atividades dos tutores, bem como a concepção de tutoria que está presente nesses documentos.

Primeiro, vamos nos remeter ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso. Escrito em 2004, para a participação no edital Pró-Licenciaturas, esse documento foi elaborado com o auxílio de professores efetivos do Departamento de Física da UFSC em parceria com Centro de Ciências da Educação, mais especificamente com a Coordenação Pedagógica localizada no LANTEC.

Convém lembrar o contexto em que foi escrito o projeto. Nessa época, como exploramos no primeiro capítulo do trabalho, havia poucos marcos regulatórios sobre cursos na modalidade a distância. Um dos principais decretos que esclarece pontos importantes sobre a oferta de cursos na modalidade a distância foi publicado apenas no final de 2005.

Para entendermos o modelo de tutoria adotado no Curso, é preciso compreender também como o Curso se refere à educação a distância. A concepção de educação a distância encontrada no projeto está baseada em três princípios norteadores: a interação, a cooperação e a autonomia. Para o projeto, tais princípios devem orientar o percurso teórico-metodológico do Curso, no que se refere à modalidade. Esses três princípios são os primeiros pressupostos considerados necessários à compreensão do papel do tutor, que, por sua vez, está intimamente relacionado com a concepção de educação adotada no Curso. Assim, o tutor deve trabalhar com os estudantes com vistas a desenvolver esses três princípios.

Segundo o projeto, a cooperação é um princípio que exige colaboração e contribuição de todos os participantes, envolvendo trabalho em conjunto. Nele, cita-se claramente a necessidade de participação e integração, tanto de estudantes como de professores e tutores, pois o desenvolvimento conceitual provém da reflexão partilhada. Embora haja indícios da categoria de Professor Coletivo, que tem como um dos seus principais indicadores o trabalho em conjunto, esse texto sobre a colaboração não se refere especificamente à atuação do tutor.

O projeto direciona um tópico específico para a tutoria, explicitando a principal atribuição do tutor como mediador entre os professores, estudantes e instituição. De acordo com o projeto, o tutor possui o papel de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e motivar os estudantes. Parece-nos que há um afastamento da categoria indicada no parágrafo acima, pois em nenhum momento coloca-se o tutor na função de propor e elaborar atividades, o que indica características da categoria Professor de *Script* de Autoria Alheia. O tutor precisa perceber os problemas e ter iniciativa para criar alternativas que ajudem em sua solução, necessita de uma postura ativa (FLEMMING; LUZ; LUZ, 2001).

Ao mencionar a formação necessária para atuar como tutor, o projeto é enfático ao afirmar a necessidade de licenciatura em Física, tanto para tutores polo quanto para tutores UFSC. Esse fato reforça que para atuar na função de tutor é necessário ser professor de Física. Em outras palavras, caso o tutor não exercesse atribuições de um docente, seria necessário exigir como formação inicial licenciatura em Física? Se o projeto concebesse o tutor como um administrador, cuja principal atribuição fosse prioritariamente questões de ordem burocrática, não faria sentido explicitar esse tipo de perfil de formação para a atuação como tutor.

Contrariamente a esse requisito, embora se tenha feito esforços para preservar esse perfil de formação do tutor, em alguns polos encontramos tutores não licenciados em Física. Isso decorre da carência de professores licenciados em Física no Brasil, e no Estado de Santa Catarina essa realidade não é diferente. Nas cidades onde foram instalados os polos de ensino, houve um número muito reduzido de inscritos para o processo seletivo de tutor polo com licenciatura em Física. Essa dificuldade não existe ao tratar-se dos tutores UFSC, pois estes atuam na própria universidade onde existe a oferta de Curso de Licenciatura em Física na modalidade presencial, além de programas de pós-graduação.

A necessidade de encontrar professores de Física para atuarem como tutores polo nas cidades onde é ofertado o Curso demandou que a Coordenação de Curso selecionasse tutores na UFSC e viabilizasse o deslocamento destes todos os finais de semanas para os polos. Essa dificuldade, de certa maneira, reduz o contato presencial entre os tutores polos dessas localidades e os estudantes, podendo trazer prejuízos à interação e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos interessantes que encontramos no projeto é a necessidade de participação em programas de formação para a atuação como tutor no Curso. Colocar esse quesito como condição fundamental para exercer o papel de tutor significa compreender como imprescindível alguns conhecimentos para a atuação na tutoria. Assim, além de graduados e habilitados para exercer a função pedagógica, os tutores devem compreender o conceito de EaD, seu modo de operação, suas funcionalidades, assim como o papel e a operacionalização de cada TIC dentro Curso.

Ao longo do Curso foram realizados, até o primeiro semestre de 2010, oito encontros com os tutores, incluindo formações iniciais e continuadas. Nesses encontros, a UFSC desloca os tutores dos polos até o campus com todas as despesas pagas e convoca a participação de todos os tutores UFSC. Os encontros são planejados pela Coordenação Pedagógica situada no LANTEC/CED em parceria com a Coordenação de Curso. Esses momentos contemplam espaços de avaliação e discussões sobre o desenvolvimento do Curso, assim como do trabalho da tutoria. Por vezes, “a visão que os tutores têm do curso revelou-se uma fonte rica em informações capazes de orientar ações que promovam a melhoria do curso em todas as suas dimensões” (CAETANO; REZENDE JUNIOR, 2009, p. 7).

Durante o encontro de formação, antes do início de cada semestre, os tutores têm um momento para dialogar com cada professor ministrante da disciplina, pois se acredita que o tutor “deverá ter a capacidade de realizar uma integração dos conteúdos trabalhados ao longo das disciplinas do curso” (JAEGER; ACCORSSI, 2001, p. 2). Reforça-se aqui a necessidade de formação na área de atuação da tutoria, no caso de Licenciatura em Física. Na direção que o tutor é um educador, ele precisa estar atento e compreender exatamente qual o perfil de profissional que ele ajudará a formar, além do objetivo de cada disciplina no Curso.

Para iniciar a atuação como tutor, polo ou UFSC, todos são convocados a participar de uma formação inicial em que são abordados conteúdos do projeto do Curso, a concepção de EaD adotada, oficina sobre AVEA e as atribuições do tutor. Cada tutor recebe também um material impresso chamado *Guia do Tutor*.

A maior parte do Guia apresenta ao tutor o curso descrito no projeto pedagógico, explicita a carga horária e as disciplinas, apresenta a instituição e os recursos didáticos disponíveis, assim como os três princípios orientadores que já citamos acima. Elaborado em 2005 pela Coordenação Pedagógica (LANTEC/CED), tem como objetivo auxiliar

o tutor a desempenhar da melhor maneira possível seu trabalho. Optamos por analisar a primeira versão, mas em 2008 o Guia apresenta uma nova edição.

O Guia reserva uma seção para discutir sobre o trabalho da tutoria no Curso. Ao buscar construir o modelo de tutoria, definir o tipo de relação entre tutor, estudante e recursos didáticos, faz-se uma opção por uma concepção de ensino e educação que deverá estar presente na proposta pedagógica (PRETI, 2003). O Guia inicia afirmando que o tutor tem papel fundamental, pois atua como mediador entre a proposta de ensino do professor e o processo de aprendizagem do estudante. Seu trabalho envolve:

- a identificação de como estudam os alunos sob sua responsabilidade;
- que dificuldades apresentam;
- quando buscam orientações;
- como se relacionam entre si nos momentos de estudo;
- como realizam as tarefas e exercícios propostos;
- o tempo que investem no curso;
- a relação que fazem entre os conhecimentos do curso e sua prática profissional, etc. (UNIVERSIDADE..., 2005b, p. 43).

Percebemos que as atividades descritas no Guia são focadas mais no campo da percepção do tutor sobre os estudantes do que no campo da ação docente para orientar e interferir no processo de ensino-aprendizagem. Será que para realizar essas atividades seria necessário o tutor possuir licenciatura em Física? Por ser licenciado em Física, o tutor poderia compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas apenas fazer um diagnóstico da situação é insuficiente. Poderíamos afirmar que as atividades focam o trabalho de administração do tutor sobre a vida do estudante, não seu papel de professor. Essa visão de um Professor Administrativo também é encontrada na sequência, ao afirmar que o tutor deve estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e da autoaprendizagem.

Porém, ao indicar características e aspectos necessários à atuação do tutor, o Guia atribui-lhe a função de responder às dúvidas de conteúdo das disciplinas, característica do papel docente do tutor. O

Guia faz, inclusive, a ressalva: “é importante lembrar que neste curso – tutor polo, tutor UFSC e professor – estarão juntos no processo de acompanhar e auxiliar a aprendizagem dos alunos” (UNIVERSIDADE..., 2005b, p. 44). Poderíamos inferir a categoria Professor Coletivo no Guia, entretanto estar juntos não é sinônimo de trabalho coletivo. É possível estarmos juntos, mas cada um fazer uma parte, desconexa e isolada das demais, com o intuito de acompanhar e auxiliar a aprendizagem. Em nenhum momento o Guia explica o que significa “tutor polo, tutor UFSC e professor estarem juntos” nesse processo.

Entretanto, embora o tutor atue como mediador entre a proposta do professor e o estudante, durante o relato das atividades que deverá desenvolver, não encontramos o papel de colaborar propondo ações que auxiliem o estudante na compreensão e aquisição de conteúdos curriculares, nem na participação da elaboração do plano de ensino, seleção de conteúdos, desenvolvimento de atividades de aprendizagem e avaliação.

O tutor poderia ser aquele que instiga a participação do aluno evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber. Talvez aquele que possibilita a construção coletiva e percorre uma trajetória metodológica desobediente, transgressora de receitas prontas e acabadas, e construa de uma forma participativa com seus alunos novos saberes e novos olhares sobre o real. (SILVEIRA, 2005, p. 2).

O projeto define que as atividades que serão desenvolvidas pelos tutores serão designadas pelo professor da disciplina em seu plano de ensino. Como podemos exigir a mediação de algo sem que os tutores tenham poder de proposição e de avaliação? Reforça-se aqui a categoria Professor de *Script* de Autoria Alheia.

Preti, quando comenta sobre o modelo de tutoria da UNED, traz-nos evidências de semelhanças ao modelo acima descrito, onde

o tutor, não participa na organização curricular do curso e do desenvolvimento dos materiais necessários ao ensino. Assim, ele olha para esses produtos e para a própria instituição como algo distante dele, sem se envolver muito. (PRETI, 2003, p. 4).

Esse distanciamento dos tutores da elaboração, planejamento e construção das disciplinas pode reforçar uma postura de descompromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Inserir a participação dos tutores em todas as etapas do Curso pode transformá-los de meros “executores” em “autores”, podendo gerar um maior comprometimento com o Curso como um todo.

Encontramos uma abertura para uma postura mais ativa do tutor ao final do Guia. Nas últimas páginas, encontramos alguns passos para a organização do trabalho da tutoria:

- percorrer o mesmo caminho proposto pelos professores aos estudantes;
- assegurar-se que todos os estudantes tenham entendido a rotina de estudo proposta no Curso;
- organizar encontros presenciais;
- registrar o trabalho de tutoria e suas observações ao longo do Curso;
- autoavaliação;
- participar do processo de avaliação institucional do Curso (UNIVERSIDADE..., 2005b, p. 45).

Ao explicar como organizar os encontros presenciais, o Guia sugere que o tutor leia e prepare questões possíveis para serem trabalhadas e selecione outros materiais que julgue como importantes. Também, se necessário, o tutor deve organizar encontros presenciais e virtuais de apoio e revisão de conteúdo. Esse espaço para atuação do tutor incentiva-o a propor e a pensar em estratégias que envolvam diretamente a aprendizagem do estudante. Para isso o tutor deve ter uma noção ampla que possa fundamentar a sua atuação de modo que os conteúdos não fiquem segmentados e desconexos (JAEGER; ACCORSSI, 2001, p. 2). Embora encontremos incentivo a uma postura mais ativa, sem incentivo ao trabalho coletivo, que poderia indicar a categoria Professor do Fragmento, esse não é o foco de atuação do tutor na descrição do Guia. Das várias atividades propostas para serem realizadas pelo tutor, apenas uma delas tem essa característica.

No decorrer da análise do projeto do Curso verificamos que há vestígios da categoria Professor Coletivo em virtude de algumas menções ao trabalho coletivo. Mas há, por outro lado, um afastamento

desta, porque nessa categoria o tutor pode propor atividades e interferir no processo, questão que não está colocada no documento analisado. Pelo contrário, em linhas gerais, o documento ressalta uma postura de um tutor que tem o papel de auxiliar no processo, reforçando a aprendizagem, esclarecendo dúvidas. Tudo isso dentro do planejamento da disciplina, idealizado pelo professor ministrante, que é quem propõe os objetivos de aprendizagem, conteúdos e atividades aos estudantes. Podemos dizer, então, que se aproxima da concepção indicada na categoria Professor de *Script* de Autoria Alheia.

Em relação ao papel do tutor no Guia, encontramos prioritariamente atividades administrativas e motivacionais, o que aproxima seu papel da categoria Professor Administrativo. Há uma referência à atuação coletiva, quando se indica a necessidade de estarem juntos, tutor polo, tutor UFSC e professor, mas nada há no Guia que explique de que maneira isso pode ocorrer. Temos no texto um grande número de ocorrências de incentivo a tarefas administrativas. Acreditamos que a própria característica descritiva do Guia, ao referir-se ao tutor, colabora para consolidar a visão de seu papel como **tarefeiro**.

Em alguns casos, é possível verificar que **a função de tutor se funde com atividades descritas passo-a-passo, por meio dos “guias metodológicos”, com tarefas a serem executadas em tempo e locais predeterminados**. Além disso, são sistemas extremamente complexos, uma vez que existem categorias, coordenações e supervisões que diferenciam e hierarquizam o sistema de tutoria (professor-tutor, monitor, tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico), predominando uma visão do tipo fordista e empresarial. (OLIVEIRA apud PRETI, 2003, p. 2, grifo nosso).

Por fim, podemos concluir que emergem diferenças entre a concepção do papel do tutor no projeto e no Guia. Enquanto no Guia predomina uma postura mais administrativa da parte do tutor, no projeto se sobressai seu papel de professor que procura cumprir o objetivo da disciplina planejada por outro docente.

5.2 REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Consideramos como conveniente a análise dos Referenciais com o intuito de compreender qual a concepção de tutoria presente em um documento governamental, ou seja, em uma diretriz nacional. A escolha desse documento foi realizada porque não encontramos decretos ou regulamentações passíveis de análise que indicassem orientações sobre as atribuições do tutor. Apenas o decreto que regula o recebimento de bolsas traz alguns indícios sobre o papel do tutor, mas esse documento se mostra superficial, conforme comentamos no Capítulo 2 deste trabalho.

A primeira versão dos Referenciais é datada de 2 de abril de 2003 e foi elaborada na diretoria de Política de Educação a Distância, da Secretaria de Educação a Distância, atualmente extinta, do Ministério da Educação. O documento, que possui apenas 17 páginas, é um texto breve que pouco trata das atribuições do tutor nos cursos.

O documento analisado é formado por dez itens que são considerados como básicos para as instituições que planejam cursos e programas na modalidade a distância: compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações; e sustentabilidade financeira.

As palavras *tutor*, *tutores* ou *tutoria* aparecem pouco, exatamente sete vezes, no documento. No item “desenho do curso”, encontramos a afirmação de que o curso deve preparar os recursos humanos para oferecer ao aluno, onde ele estiver, possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação. Coloca-se no mesmo item que o curso deve propiciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico tanto aos alunos quanto aos professores/tutores e técnicos envolvidos no projeto. O documento não esclarece como seria a tutoria, mas ao se remeter à necessidade de suporte indica em seu texto a expressão *professores/tutores*. Será que a expressão indica que os tutores são professores ou vice-versa ou apenas nos diz que o suporte deve existir tanto para professores quanto para tutores? Esse item do texto não deixa claro qual a conotação utilizada.

Entretanto, isso é esclarecido quando o documento faz a distinção entre educação presencial e a distância, tornando evidente que os tutores são considerados como professores:

[...] considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, **mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores)**, atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (BRASIL, 2003, p. 3, grifo nosso).

Também encontramos menção ao tutor quando nos remetemos ao item de “avaliação” no documento, onde encontramos a necessidade de avaliação contínua das práticas educacionais dos professores ou tutores. Nas páginas seguintes, quando se refere à transparência nas informações, coloca que se devem deixar claros os modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou tutor.

Percebemos que essa versão dos Referenciais não esclarece sobre as atribuições do tutor. Assim, não foi possível realizar a categorização conforme proposto inicialmente. Mas continuaremos a análise com uma versão mais atual do documento, datada de 2007. Essa versão, mais completa que a anterior, reserva um item para discutir o papel do tutor.

Uma das questões que nos chama a atenção nas primeiras páginas do texto refere-se ao apontamento sobre a necessidade de qualquer projeto na modalidade a distância compreender que o seu fundamento primeiro é a educação. Essa postura pode ser um indício da compreensão que vai além do *modus operandi* da EaD, apontando assim a importância de questões de fundo que permeiam as discussões sobre a modalidade de ensino.

É válido lembrar que a elaboração desse último documento, realizada pela mesma Secretaria que o anterior, foi feita após a publicação de decretos e portarias que interferiram na regulamentação da EaD no País. Isso representa que tudo o que foi legislado até 2007,

data de publicação dos Referenciais, também faz parte da base desse documento.

O documento, tendo como apoio inicial a versão de 2003, foi estruturado a partir de oito itens, alguns semelhantes aos da versão anterior, que devem estar claros na elaboração de um curso ou projeto na modalidade a distância: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa; e sustentabilidade financeira.

Primeiro, nessa versão do documento, há uma clara distinção entre professores e tutores, isso porque já havia no cenário nacional a criação do Sistema UAB que introduz essas figuras nos cursos oferecidos na EaD, principalmente em instituições públicas de ensino superior. Vamos nos remeter ao mesmo item “avaliação” para perceber essa clara distinção em relação ao documento editado em 2003. No item “avaliação” da versão 2007, coloca-se como necessária a avaliação permanente das práticas educacionais de *professores e tutores*. Na versão de 2003, como descrevemos no texto, a expressão encontrada era *professores ou tutores*, enquanto em outros trechos do texto encontrávamos *professores/tutores*.

No mesmo item, que se refere à avaliação institucional, há uma sinalização para a formação de um sistema de orientação docente e à tutoria. Aqui cabe a pergunta: o sistema de orientação docente não contempla um sistema de orientação à tutoria? Isso representa que os Referenciais não consideram que a tutoria é uma atividade docente?

Para responder ao questionamento colocado acima, vamos analisar o tópico sobre a equipe multidisciplinar. O texto coloca como importante a constante formação das três categorias de profissionais para uma oferta de curso com qualidade: docentes; tutores e pessoal técnico-administrativo. Torna-se explícito que os Referenciais não consideram os tutores como docentes, mesmo com alguns trabalhos já consolidados como o de Mill (2002), que coloca como essencial a compreensão dos tutores como um dos profissionais que fazem parte do trabalho docente na EaD. Preti (2011, p. 10) confirma que “os referenciais são claros e taxativos. Somente os professores exercem a docência. Tutores e equipes multidisciplinares não são considerados como sujeitos atuantes no processo de ensino”.

Em seguida, o documento detalha as principais competências de cada categoria profissional (docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo). Direcionaremos nossa análise para a descrição das atribuições dos tutores. Segundo os Referenciais,

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, 2007b, p. 21, grifo nosso).

Especificando um pouco melhor o que se espera do tutor, o documento divide a atuação dos tutores em duas categorias, seguindo os padrões do Sistema UAB: tutores presenciais e tutores a distância. São elencados ainda algumas ações esperadas de cada um dos tutores. Como principal atribuição dos tutores a distância o documento menciona o esclarecimento de dúvidas dos alunos utilizando os recursos à disposição. Mas completa que os tutores a distância também devem:

- promover espaços de construção coletiva de conhecimento;
- selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; e
- participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007b, p. 21).

Já acerca dos tutores presenciais, afirma que estes devem conhecer o projeto do curso, o material didático e o conteúdo específico para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades, incentivando o hábito da pesquisa e esclarecendo dúvidas. Deve participar também dos momentos presenciais obrigatórios e manter comunicação entre estudantes e coordenação pedagógica do curso.

Também é descrito no documento que as atribuições dos tutores a distância e tutores presenciais são permutáveis, de acordo com o modelo de EaD a ser adotado pelo curso. O documento chama a atenção para uma característica importante dos tutores: para exercer essa função é fundamental que eles tenham domínio de conteúdo.

É perceptível que os Referenciais não instigam os tutores a estabelecer um trabalho coletivo para melhor auxiliar os estudantes. Também não encontramos entre suas atribuições um excesso de descrição de atividades burocráticas que o tornem um Professor Administrativo.

As atribuições dos tutores a distância indicam uma postura mais ativa, de proposição, que expande para além da ideia de respondedor de dúvidas enunciada inicialmente. A partir da possibilidade de propor materiais e participar da avaliação, associada ao parágrafo que o coloca como responsável em contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, podemos inferir a categoria de Professor do Fragmento.

Encontramos também no documento a orientação para o oferecimento de cursos de formação para os tutores. Direciona que os cursos de formação contemplem três dimensões: domínio específico de conteúdo; mídias de comunicação; e fundamentos da EaD e modelos de tutoria. Quando valoriza uma formação que contemple o domínio de conteúdos específicos, sinaliza para a negação de uma formação de tutores “genérica”, ou seja, rejeita a concepção de formação de um tutor que pode atuar em qualquer curso de EaD. Sendo assim, também fica difícil realizar grandes encontros de formação de tutores, onde estejam inseridos tutores de vários cursos, se não forem contemplados momentos reservados para que os tutores de cada curso possam discutir os conteúdos sobre os quais irão trabalhar.

Kenski (2007) alerta que não temos de pensar na formação para EaD em termos de fragmentações e divisões em que estejam inseridos professores conteudistas, professores tutores...ou tantas outras denominações.

Trata-se, sobretudo, da formação de professores que tenham consciência e conhecimento da lógica, da finalidade, da importância e do processo a ser desencadeado para o oferecimento de cursos a distância com a máxima qualidade e que possa dar sua contribuição para que ocorra a melhor aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2007, p.8).

Embora os Referenciais afirme que não objetiva impor um modelo de EaD e nem de tutoria, percebemos que isso ocorre a partir do momento em que começa a estabelecer que o tutor não é um docente. Divide os tutores em duas categorias, presenciais e a distância. Cabe comentar que “esse modelo de EaD e conseqüentemente de tutoria”, também vigente no Sistema UAB, foi adotado a partir do modelo de EaD organizado pelo CEDERJ⁹ (LINDEN; AZEVEDO, 2010). Assim,

⁹ Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) é um consórcio formado por seis universidades públicas – UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO –,

nas instituições “públicas, há um modelo de EaD, o do Sistema UAB, ao qual as instituições são livres de aderir, mas que, na prática, acaba se ‘impondo’ pelo sistema de financiamento da EaD pelo governo federal” (PRETI, 2011, p. 4).

Por fim, parece-nos ambíguo que o documento não considere o tutor como docente, mas exija atividades referentes à prática pedagógica de um professor como descreve em seu texto, inclusive fortalecendo a necessidade de conhecimento acerca do conteúdo e solicitando atividades compatíveis com as de um Professor do Fragmento.

5.3 ENTREVISTAS COM TUTORES

O momento das entrevistas com os tutores, assim como os dados gerados, foi importante para o desenvolvimento da investigação, tendo em vista que apareceram algumas questões anteriores à discussão sobre a prática do tutor.

A metodologia utilizada para a análise das entrevistas nos possibilita não só categorizar os discursos dos tutores, mas buscar entender por meio das falas qual o contexto em que está imerso cada sujeito entrevistado.

Iniciaremos a análise pelas entrevistas com os tutores polo e, em seguida, com os tutores UFSC.

5.3.1 Tutores polo

Uma das questões que emergiram das entrevistas refere-se ao próprio papel do professor. Percebemos alguma relação entre o entendimento do tutor sobre a docência e sua atuação enquanto tutor.

Encontramos alguns relatos que de certa maneira explicitam uma concepção de ensino e do papel do professor. Percebemos que alguns vinculam o papel do professor àquele de emissor de informações, cuja principal função é “dar aula”, do que poderíamos deduzir, então, que o papel do estudante é absorver as informações para obter sucesso. O tutor polo P6, ao mencionar que sua função não é “dar aula”, coloca-se como “auxiliar nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores né,... que nós não somos!?”.

que oferece cursos de graduação a distância. Iniciou suas atividades em 2000 e conta, atualmente, com cerca de 26 mil alunos matriculados em seus 10 cursos de graduação a distância.

Embora se considere auxiliar pedagógico, o tutor polo P6 foca sua atuação em atividades burocráticas, esvaziando e negando sua atuação enquanto docente. “Ele atua, portanto, menos no campo cognitivo e ‘metacognitivo’ e mais no organizacional e motivacional. É muito mais um conselheiro do que alguém que ensina, que tira dúvidas.” (PRETI, 2003, p. 5). Ao relatar a atividade que realiza com mais frequência, afirma:

[...] avisá-los com relação à tarefa, o prazo das que estão se encerrando, o acesso ao ambiente, é... sempre tá vendo se está entregando a tarefa, se não estão entregando tarefa, essas coisas assim [...] (TUTOR POLO P6).

Esse perfil de Professor Administrativo é reforçado no relato do tutor polo P2, que se coloca como alguém que observa o estudante e traz informações sobre os alunos para a Coordenação de Curso e os professores. Podemos afirmar que seu principal objetivo é administrar, além de motivar os estudantes, como indica o fragmento abaixo:

Estar sempre atento aos cronogramas das disciplinas, pra possivelmente antecipando aos alunos, principalmente no início era muito importante, tá bem atento e ao mesmo tempo tá incentivando eles, né [...] (TUTOR POLO P2).

Em contrapartida, mesmo na função de administrador da vida acadêmica dos estudantes, o tutor polo se percebe enquanto sujeito importante no Curso. Sua posição privilegiada ao encontrar-se próximo do estudante possibilita uma visão que os professores ministrantes das disciplinas e o tutor UFSC não possuem. Entretanto, durante sua fala, o tutor polo P2 se situa como alguém que traz as informações para um segundo ou terceiro sujeito tomar medidas efetivas para encaminhar as soluções dos problemas.

Se não tivesse eles (tutores polo), por exemplo, ficaria muito difícil os professores [ministrantes] saber a real dificuldade do aluno lá, ou mesmo os tutores UFSC ou mesmo a coordenação, então é importante neste sentido. (TUTOR POLO P2).

Não estamos desconsiderando aqui o espaço privilegiado ocupado pelos tutores polos, apenas apontamos indícios de certo “esvaziamento” de sua responsabilidade pelo processo de ensino. Mais do que ser uma fonte de informações sobre a vida acadêmica do estudante, sua posição estratégica poderia proporcionar uma visão importante para propor e articular atividades pedagógicas, de conteúdos, em busca de melhorias e superação dos obstáculos de aprendizagem enfrentados pelos estudantes. Esse posicionamento intensifica a categoria de Professor Administrativo, que está de acordo com a perspectiva tradicional da EaD, para a qual o papel do tutor consistiria em dirigir, orientar, apoiar a aprendizagem do estudante, mas não ensinar (LITWIN, 2001).

Aparece no discurso do tutor polo P9 um grau de insatisfação ao exercer atividades burocráticas que envolvem questões de controle de presença ou documentações, mas de maneira nenhuma por esse motivo esse tutor afasta-se da categoria Professor Administrativo. Isso porque esse mesmo tutor coloca como atividades mais importantes o incentivo, a organização e o controle de entrega de tarefas. Ou seja, o tutor questiona seu papel perante as atividades administrativas do polo, mas não se dá conta de que também pratica atividades no mesmo âmbito, porém relacionadas à vida acadêmica do estudante.

Na maioria das entrevistas dos tutores polos, os aspectos direcionam para um perfil de tutor que colabora para efetivar o planejamento de uma disciplina realizado pelo professor ministrante. Indicam que seu foco de atuação consiste em responder dúvidas de conteúdo. Essa postura reforça a atitude passiva dos tutores, que aguardam serem “consultados” pelos estudantes. É preciso estar atento para que o trabalho do tutor polo não se torne um “0800”, para não resumir a função docente do tutor a um “tira-dúvidas”. O recorte do relato do tutor polo exemplifica esse papel:

O tutor polo estaria ali pra tirar dúvida, não pra explicar o conteúdo, até porque explicação de conteúdo em parte pode ser feita pelo professor da disciplina e em parte ele mesmo pode se explicar, tendo o livro-texto e o ambiente virtual (TUTOR POLO P3).

O Professor de *Script* de Autoria Alheia considera-se professor, porém aguarda que os estudantes o busquem quando necessário, pouco entra em contato com o intuito de chamá-los para discutir conteúdos.

Apesar de a maioria dos tutores relatarem que entram em contato com os estudantes, isso ocorre com o objetivo de avisá-los sobre tarefas, provas, ou seja, em seus contatos prevalecem avisos administrativos e motivacionais.

De modo nenhum queremos dizer que, em qualquer momento, o tutor polo não deva ter a posição de espera, entretanto esperar não significa estar inativo dentro de processo de ensino-aprendizagem do estudante. Dentro do que está definido no próprio projeto do Curso, cabe ao tutor aguardar as orientações do professor ministrante em relação ao desenvolvimento da disciplina, mas isso não significa que ele não possa organizar outros momentos de atividades para a discussão dos conteúdos com o grupo de estudantes, desde que acordado com os professores ministrantes das disciplinas.

Outra questão que permeia e intensifica o papel de executor de tarefas do tutor polo é a postura que alguns professores ministrantes possuem de não abrir diálogo para considerar as sugestões sobre o planejamento da disciplina. No momento dos encontros de formação entre os professores ministrantes das disciplinas e os tutores, há uma perspectiva de diálogo ao longo do desenvolvimento do Curso, porém isso não se efetiva na prática, como afirma o tutor polo P8:

Principalmente na reunião, o professor diz: eu vou entrar em contato com você sempre que você precisar, sempre que você tiver dúvida, não importa se você é aluno ou se você é o tutor, entre em contato com a gente que em seguida eu vou responder. Isso não ocorria, tem *e-mails* que eu mandei pra professores mesmo que fosse uma sugestão, ele não dava nem uma resposta, dizendo: eu recebi teu *e-mail*, eu li, no momento eu não posso responder, ou tá ok, ou vou relevar. (TUTOR POLO P8).

Acreditamos que esse fato contribui para que os tutores polo não visualizem a relação entre seu trabalho e o trabalho do professor ministrante da disciplina, no aspecto de partilhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Apenas percebem a influência do trabalho ao considerar-se como um executor de tarefas. Esta fala ilustra o motivo de admitir a influência do professor ministrante sobre seu trabalho: “porque a gente tá trabalhando a disciplina dele né. Então, quer dizer, a gente tem que caminhar conforme ele pede né!?” (TUTOR POLO P7).

Nesse sentido, temos o alerta de Pesce (2007, p. 185) ao analisar os programas de formação de educadores na modalidade a distância. Segundo a autora, “o *modus operandi* de alguns programas, por sua ênfase em princípios neopragmáticos como produtividade e cognitivismo, fazem com que formadores e formandos interajam a partir de um *script* de autoria alheia.”

Por não conceberem a docência na EaD como um trabalho coletivo, a maioria dos tutores da categoria Professor de *Script* de Autoria Alheia percebe a influência do trabalho do tutor UFSC e do professor ministrante apenas sobre estudante. Podemos concluir, então, que o tutor polo coloca-se à margem do processo educativo, pois o trabalho dos demais professores (tutor UFSC e professor ministrante) não influencia em sua atuação, não exigindo qualquer tipo de atitude. Acaba-se dividindo o processo pedagógico entre os que pesquisam, os que selecionam os conteúdos, os que planejam, os que acompanham os estudantes e os que organizam as atividades presenciais, enfim, há uma segmentação do trabalho do professor (KENSKI, 2007).

Mais raro que esse perfil de tutor, porém não ausente, encontramos um tutor polo que exerce um papel de proposição, embora continue não percebendo vínculos entre sua atuação e a dos demais colegas professores (professor ministrante, tutor UFSC). O Professor do Fragmento possui uma atitude mais ativa, que expressa preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes:

Mesmo não precisando já indico alguns livros, se ele (aluno) está estudando algum conteúdo específico, ohhh tem esse livro aqui também, tem esse assunto aqui, tu podes ver isso... Sempre procuro dar exemplos, não que tá nesses livros-textos que o professores colocam, tento mostrar outros exemplos, outros caminhos né, auxiliar eles. (TUTOR POLO P5).

Tão pouco recorrente quanto o anterior, encontramos apenas um único tutor polo que compreende seu trabalho como coletivo. Inclusive, coloca-se como aquele que irá direcionar o estudante e para quem a influência do professor ministrante em seu trabalho torna-se crucial, “agora quando o professor não cumpriu o prometido, tu não sabes em que sentido tentar guiar o aluno pra desenvolver uma atividade, tu não tens um *norte*, tu não tens nada, totalmente perdido, fica bem complicado” (TUTOR POLO P1).

Quando se remete à comunicação com os demais tutores, esse tutor polo coloca que possui contato inclusive com os tutores de outros polos, afirmando que algumas conversas são relevantes, podendo ser discutidas e trabalhadas com os estudantes. Ele ainda conclui que isso melhora o desempenho dos estudantes. Há, portanto, uma repercussão, certa influência do trabalho dos demais tutores sobre o papel e as atividades a serem desenvolvidas pelo tutor polo P1.

Ao ser indagado sobre sua principal função, o tutor polo P1 afirma que seu papel é “confundir os estudantes”, é instigá-los aprofundando e discutindo as questões enviadas pelo professor, criando situações diferentes para ver se os estudantes conseguem resolvê-las, para perceber como está o aprendizado. Torna-se evidente que esse tutor acredita que possui responsabilidade perante o processo educativo dos estudantes.

Algo comum que verificamos em todas as entrevistas é o reconhecimento dos tutores polo sobre a importância de possuir como formação inicial um Curso de Licenciatura em Física. A maioria justifica essa necessidade afirmando que o tutor polo deve conhecer o conteúdo do Curso, embora em alguns casos ele exerça apenas atividades administrativas. Alguns também completam que ser licenciado é importante para atuar como tutor porque ele poderá discutir com os estudantes questões sobre a docência, possibilitando uma troca de experiência sobre o campo de atuação desses licenciandos.

Outro aspecto interessante e recorrente refere-se ao reconhecimento de que a prática como tutor contribuiu para a atuação como professor em outros espaços de ensino. Alguns apontam que isso ocorreu em virtude da revisão do conteúdo, outros em relação à utilização de outras metodologias em sala de aula, e outros ainda afirmam que se modificou a forma de perceber e avaliar o estudante. Será que a atuação desses professores como tutores na EaD se constitui como um espaço de formação continuada? Esse seria um dos caminhos para uma nova investigação.

Como discurremos, a maioria dos tutores polo percebem-se como Professor de *Script* de Autoria Alheia, seguidos por tutores que são Professores Administrativos. Nas entrevistas foram poucos os tutores polo que demonstraram possuir uma postura de proposição, seja Professor do Fragmento e de forma compartilhada como Professor Coletivo. Mesmo acreditando no papel educativo do tutor, percebemos que há um abandono ou afastamento de atividades relacionadas ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como uma perda de contato entre tutores polo – tutores UFSC –

professores ministrantes. O trabalho coletivo está praticamente esquecido e não existe uma equipe de professores, mas ações isoladas de alguns docentes.

5.3.2 Tutores UFSC

Sobressaem na fala dos tutores UFSC em relação às atividades que realizam mais frequentemente a resposta às dúvidas enviadas pelo ambiente virtual e a correção de atividades, perfil um pouco diferente do tutor polo. Quando um dos tutores explica como são suas respostas, afirma que “nunca procurei dar respostas prontas, e sim ficar discutindo pra ele até né, vê se ele chegava na resposta, as vezes eu fazia perguntas pra vê se ele tava entendendo, o que tava sendo explicado, ou o que tava estudando” (TUTOR UFSC, P1). Assim, percebemos que embora ele atue mais frequentemente em responder dúvidas, consegue manter-se interagindo com os alunos, não assumindo uma postura de um mero *teleatendente* ou um *atendente online* que visa oferecer respostas completas ao estudante consulente para evitar novas interações.

O tutor UFSC P2 nos dá indícios de que a correção de tarefas também não ocorre apenas no âmbito de indicar o certo e o errado no resultado das questões. Ele deixa a entender que, ao corrigir as tarefas, dar *feedback*, ou retorno, passam a conhecer melhor os estudantes do que os professores conhecem, “[...] porque tu lê tudo que ele escreve, então tu já sabe, chega lá em uma certa atividade tu já sabe ah... quem escreveu isso foi fulano, porque tu acaba reconhecendo pela própria escrita [...]” (TUTOR UFSC P2). Em uma das questões esse tutor esclarece como seria o retorno das atividades

[..] retorno no sentido de orientações de como seguir, não só fazer a correção das tarefas, das atividades...assim, ah tá a gente percebeu que no geral não se deu conta disso, então vamos lá pro ambiente vamos colocar um recado pra todo mundo, que tem que melhorar isso, isso e isso, isso [...] (TUTOR UFSC P2).

A correção de tarefas na perspectiva indicada propõe que o tutor pode, por meio dessas atividades, fazer inserções e trabalhar questões referentes ao processo ensino-aprendizagem, o que não lhe atribui a categoria de Professor Administrativo. Porém, encontramos também nos relatos que os tutores gostariam que os professores ministrantes

elaborassem os critérios de correção das atividades. Talvez isso signifique que o tutor deseja se colocar em uma postura passiva, de execução de tarefas, como um Professor de *Script* de Autoria Alheia.

Percebemos nas entrevistas analisadas que todos os tutores UFSC entrevistados atuaram no processo de avaliação dos alunos. Mas um dos tutores que atuou em mais disciplinas afirma que isso depende muito do professor ministrante. Ele coloca: “[...] teve um semestre que eu fui tutor que eu não vi nenhuma tarefa de nenhum aluno, os professores concentraram tudo [...]” (TUTOR UFSC P1). Em seguida ele completa que essa postura do professor ministrante é desestimulante. Isso representa que a falta de participação, inclusive nas avaliações, passa ao tutor um estímulo para caminhar à margem do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e não ser participante dele.

Esse tutor destaca que ser envolvido no processo de planejamento e desenvolvimento da disciplina é muito importante para seu trabalho enquanto tutor. Decisão que hoje depende diretamente do professor ministrante. Sobre isso, Carvalho (2007) coloca

Um tutor, com participação efetiva no processo de avaliação e construção dos conteúdos, torna-se um elemento fundamental para o sucesso de qualquer curso a distância, pois cabe a ele observar e entender como o aluno aprende, criando estratégias de aprendizagem significativas para o aluno (CARVALHO, 2007, p. 8).

Todos os tutores UFSC entrevistados destacam experiências produtivas quando o professor ministrante os chamava a uma atuação ativa no curso. Eles narram casos em que eram feitas reuniões semanais entre tutores UFSC e professores ministrantes de determinada disciplina. O tutor UFSC P1 coloca: “[...] a gente fazia reuniões semanais com os professores da disciplina, então discutia como é que tá em curso, como é que vai ser o próximo presencial, como é que vamos elaborar uma tarefa, lista de exercícios [...]”. Essa necessidade pode ser confirmada pelo relato do tutor UFSC P3,

[...] acho que isso seria importante, a equipe manter o contato. A primeira disciplina que eu fui tutor, a gente tinha um contato semanal. Eh nossa assim, o trabalho fluía no ambiente, ficava claro pra todos os alunos a interação que a gente tinha e a afinidade que tínhamos enquanto equipe [...].

Aqui é mencionado pelo tutor o trabalho coletivo. Os tutores UFSC afirmam a necessidade de encontros com os professores ministrantes para discutir a disciplina. Ambos os tutores entrevistados afirmam que a falta de contato com o professor ministrante atrapalha a comunicação entre eles e os estudantes, no que tange a esclarecimento das orientações para as tarefas e critérios de avaliação. Um dos tutores afirma que quando isso ocorre os estudantes o procuram menos, essa situação diminui a procura dos estudantes, pois eles percebem que o tutor está à margem do processo e não conseguirá orientá-lo. Com exceção da dificuldade de interação entre eles e os estudantes, apenas um dos entrevistados compreende realmente que o trabalho do professor ministrante influencia na sua atribuição como tutor porque é parceiro, co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O tutor UFSC P2 exemplifica: “a gente trabalha com a apropriação que o aluno teve durante o presencial”; acerca do conteúdo completa que “acho que aí existe apropriação de algumas coisas que vai influenciar naquilo que o tutor vai receber e vai trabalhar”.

Mas, para consolidar-se como categoria de professor coletivo, é preciso que o tutor, além de perceber a influência dos professores em seu trabalho, compreenda a influência do trabalho do tutor polo em sua atuação. Todos os tutores UFSC entrevistados percebem que a influência do tutor polo é focada na motivação para procurar contato com os tutores UFSC. O tutor UFSC P1 coloca que: “eu acho que faz parte deles [tutor polo] também encorajarem os alunos a nos escrever, entrar em contato conosco, acho que isso parte da função deles”. E completa afirmando que isso influencia bastante em seu trabalho como tutor. Isso representa que esse tutor encaixa-se como Professor do Fragmento, que sente a necessidade de reuniões semanais com professores ministrantes para discutir os encaminhamentos da disciplina, mas não percebe que o tutor do polo também influencia na sua atuação ao interferir no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

O tutor UFSC P3, além de concordar com o que o tutor acima afirmou, expressa que a atuação do tutor faz-se importante para o acompanhamento do estudante na escola, já que se tratava de uma disciplina que continha esse tipo de atividade. Ou seja, o tutor UFSC percebe que o tutor polo possui também importância na avaliação no desenvolvimento das atividades. Ele destaca:

[...] a gente trabalhou muito com resenhas, com seminários, com relatórios e escolas né! Ehh

atividades que até precisaria ter um contato maior, está presente e sair com o aluno conversar né..então nesse sentido é que houve uma contribuir maior assim, até pra mandar um parecer das apresentações né..de todo esse movimento né..durante a realização das atividades né..que a gente acabava recebendo mais o produto ou parte do produto final [...] (TUTOR UFSC P3)

Nessa mesma direção, o tutor UFSC P2 acredita que o trabalho do tutor polo pode até diminuir o trabalho dele, pois ao estudar em conjunto com os alunos nos polos, eles acabam orientando sobre algumas questões, que por fim passam a sanar algumas dúvidas que não chegam aos professores ministrantes e tutores UFSC. Esses tutores podem ser categorizados como Professor Coletivo.

Algo interessante que encontramos em duas das três entrevistas realizadas merece destaque: dois tutores UFSC, quando indagados sobre como os estudantes o percebem, colocam que de certa maneira se sentem desconfortáveis por serem reconhecidos como professores. Um deles afirma que a maioria dos estudantes o “considerava meio que professor, acho que por não conhecer no ambiente virtual tinha já uma distância né natural, mas eu procurava não né...quebrar um pouco essa formalidade, tentava” (TUTOR UFSC P1). Talvez haja aqui uma confusão, pois esse mesmo tutor coloca a atividade de tutoria como uma experiência docente. Já o outro tutor vai além, afirmando que, embora alguns alunos se remetam a ele como professor, nas mensagens busca deixar claro que

[...] eu não sei como é que eu chamaria essa posição, mas não é uma posição de professora. Ao mesmo tempo que eu não sou aluna também né..porque eu já passei pelo processo, eu também não sou professora, eu tô ali pra auxiliar e pra mediar [...] (TUTOR UFSC P2).

Não podemos deixar de comentar também sobre relatos que encontramos acerca do papel do professor ministrante. Os tutores UFSC criticam a atuação dos professores ministrantes que acabam se isentando do processo de desenvolvimento da disciplina, principalmente do acompanhamento via ambiente virtual, por existir a figura do tutor UFSC. Esse contexto é explícito na fala do tutor UFSC P1:

é justamente por causa dessa divisão de tarefas, que várias coisas recaem pros tutores, então eles (professores ministrantes) acabam algumas vezes desobrigando de algumas atividades, porque a gente sabe que tem alguém ali que é o tutor que vai dar conta de fazer isso (TUTOR UFSC P1)

Outro tutor UFSC, nessa mesma direção, afirma que sua principal atividade é a mediação do conhecimento, além de fazer essa ponte entre os professores ministrantes e os alunos

[...] principalmente porque em alguns casos os professores eles acabam não cumprindo com o papel que é deles, assim né! Acabam não entrando no ambiente né, então eu ouço algumas reclamações, recebo de alunos que procuram entrar em contato com os professores, e não conseguem, mandam mensagem e não recebem né! Então também é muito importante essa ponte que a gente faz, pra que o aluno de alguma forma ele receba esse retorno né... que o professor deveria dar [...] (TUTOR UFSC P3).

Os professores ministrantes não estão acostumados a trabalhar coletivamente e por vezes podem acabar fazendo o mero repasse de tarefas e responsabilidades para o tutor UFSC, figura que se encontra geograficamente mais próxima. Essa postura reforça a crítica realizada por Freitas (2007, p. 1209), segundo a qual nos atuais moldes a educação a distância superior “introduz os tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior.”

Entretanto, a EaD no contexto de nosso país configura-se como algo “a mais” para o professor ministrante. Isso significa que essas aulas ministradas na EaD não compõem sua carga horária na instituição, mas sim consistem em um projeto extra, um adendo a suas atividades, remunerado por meio de bolsa de pesquisa, o que de certa maneira gera uma sobrecarga de trabalho. Assim, os professores ministrantes “passam a adotar uma excessiva carga horária de trabalho, envolvendo horários extras e finais de semana, muitas vezes associada às viagens para as atividades nos polos” (LAPA; PRETO, 2010, p. 90). Essa sobrecarga, por vezes, é resolvida com o simples repasse das responsabilidades ao

tutor UFSC. É importante comentar que já temos iniciativas de contratação de professores por meio de concursos públicos, que contemplam em sua carga horária disciplinas ministradas para cursos em EaD, o que se configura como um avanço no sentido de minimizar a sobrecarga de atividades desses professores.

Por fim, percebemos que a categoria do Professor Coletivo se faz mais presente entre os tutores entrevistados, embora em alguns casos o tutor UFSC deseje mais uma postura semelhante ao Professor de *Script* de Autoria Alheia. Porém, preocupam-nos alguns relatos que se remetem a uma distorção do trabalho coletivo para o repasse de atividades e responsabilidades aos tutores UFSC.

5.4 ENTREVISTAS COM PROFESSORES MINISTRANTES

Entre os professores ministrantes entrevistados encontramos várias formas de compreensão acerca das atribuições dos tutores, sejam eles polo ou UFSC.

Percebemos que alguns professores ministrantes percebem o tutor polo como aquele responsável por motivar os estudantes, por realizar tarefas administrativas. Fica clara a distinção entre a prática que o professor ministrante esperava e o que ele encontra quando afirma: “o tutor do Polo, teoricamente ele deveria não ser só aquele profissional que está lá para administrar os encontros, as provas enfim. Ele também deve tirar dúvidas de conteúdos, e então ele também deve ensinar. Só que isso também não acontece” (PROFESSOR 4). Embora o professor ministrante se mostre insatisfeito com essa constatação, ao ser indagado sobre o papel docente do tutor polo, coloca: “o tutor polo... muito difícil, ele é mais administrativo mesmo” (PROFESSOR 4). Essa prática nos remete à categoria Professor Administrativo.

Dessa mesma maneira é vista a atuação dos tutores polos pelo Professor 3. Ele afirma que em seu planejamento atribuiu funções docentes no desenvolvimento da disciplina aos tutores polo. Aponta inclusive o trabalho coletivo, incluindo tutores e professores ministrantes em sua concepção teórica de docência na EaD, mas constata que durante a prática os tutores polo se ausentaram ou distorceram suas atividades, tornando a reforçar a categoria acima. O fragmento abaixo manifesta essa realidade:

[...] por mais que chamássemos os tutores polo, nesses fóruns não aparecia, uma única tutora

respondeu uma mensagem, nesse fórum de tutoria, uma única de polo, mais ninguém, e não foi por falta de tentativa, começamos a mandar mensagens pessoais, pela ferramenta de e-mail que tem no Moodle, diversas mensagens, mandando eles pra lá, e não houve resposta de ninguém exceto dessa única tutora. Então a gente percebeu que não deu, e as atividades que nós atribuímos pros tutores avaliarem, a gente percebeu que essa avaliação também estava sendo questionável, porque parte do trabalho era apresentado, e escolhíamos alguns pra trabalhar na videoconferência, então a gente sentia que às vezes, uma avaliação que foi muito favorável no polo, quando a gente olhava o que esses mesmos alunos fizeram, em videoconferências, ou que ele mandavam pra gente pelo ambiente, não tinha minimamente o que foi pedido, então acabamos nos retraindo [...] nós paramos de dar essas atribuições também, vendo que não estava mais funcionando, a gente pensou, não, então passa pra cá porque não está funcionando (PROFESSOR 3).

O Professor 2, quando se refere ao papel docente dos tutores, afirma que não considera os tutores polo como professores por causa da quantidade de atividades que eles possuem, que seu papel estaria em um patamar de apoio.

Já o Professor 5 coloca que os tutores polo realizam um trabalho docente, porém menor do que os professores ministrantes e tutores UFSC. O Professor 1 concorda ao afirmar que “os tutores UFSC atuam mais com os professores, temos momentos coletivos. Já os tutores polo não possuem contato [...]”.

O trabalho dos tutores UFSC, como já percebemos no fragmento acima, é visto de maneira um pouco diferente daquele dos tutores polo. Para o Professor 2, o tutor UFSC é um docente, mas não explica se o trabalho com os tutores UFSC é coletivo. Já os Professores 5 e 3 deixam claro que ocorre o trabalho coletivo entre professores ministrante e tutores UFSC, relatam inclusive reuniões ao longo do desenvolvimento da disciplina para discutir coletivamente seu andamento:

Porque que a gente conseguiu fazer um trabalho coletivo, primeiro porque a gente se encontrava com os tutores toda semana no mesmo horário,

então quarta-feira à tarde era o dia de trabalho da equipe para os alunos. Então estávamos os quatro tutores e os alunos no mesmo ambiente, quando chegava no final da tarde a gente fazia uma avaliação do nosso desempenho naquela tarde, e ali a gente já planejava as tarefas do dia seguinte, essa dinâmica permitiu que a gente tivesse um trabalho coletivo (PROFESSOR 3).

Em contrapartida à visão do Professor Coletivo para os tutores UFSC, o Professor 4 expõe que, muitas vezes, o tutor UFSC coloca-se na posição de espera, aguardando o estudante lhe perguntar para responder à sua dúvida. Barreto (2008, p. 931) alerta para o modelo de EaD que “no máximo, requerem tutores que permitam aos ‘clientes’ tirar dúvidas derivadas das ‘suas’ dificuldades de leitura”. Essa falta de compromisso em instigar os estudantes pode reduzir sua atividade à categoria de Professor de *Script* de Autoria Alheia. Em alguns momentos, pela falta de atitude do tutor UFSC, o Professor Ministrante 4 chega a colocar que em algumas disciplinas a figura do tutor UFSC seria dispensável.

Outra questão que emerge em três das cinco entrevistas com os professores ministrantes é a desvalorização do tutor refletida em sua remuneração. Evidentemente, essa preocupação resulta do reconhecimento da importância da atuação dos tutores, sejam eles polo ou UFSC. O Professor P1 afirma:

[...] eu acho que os tutores não são valorizados, não é possível exigir o que se exige dos tutores, ou seja, o envolvimento em várias disciplinas, com a remuneração que eles têm, porque eles têm, são obrigados a terem outras atividades pra complementar a renda mensal, evidentemente, então eu acho que os tutores fazem o possível e deveriam ser muito melhor pagos, e nesse ponto então isso salta aos olhos, devido à importância que eles têm, e que o trabalho deles tem [...] (PROFESSOR P1).

Além disso, é questionável o pagamento dos tutores por meio de bolsas, o que não se configura como qualquer tipo de vínculo empregatício. O acúmulo da atividade de tutoria com outras funções nos leva a voltarmos ao que Nóvoa diz a respeito da história da profissão de

professor do século XVIII, quando a função docente ocupava o papel de ocupação secundária. Enfatiza-se a lógica de uma “passagem pelo ensino”, ou melhor, a “passagem pela tutoria” à espera de encontrar coisa melhor (NÓVOA, 1995).

Em geral, os professores ministrantes percebem que, na prática, os tutores polo afastaram-se de uma responsabilidade maior em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, aproximando-se mais da categoria Professor Administrativo. Em relação à prática dos tutores UFSC, ficou claro que a maioria dos professores ministrantes a percebe mais próxima à de um docente. Afirmam que há uma docência coletiva, propiciada inclusive pela aproximação geográfica, que possibilita reuniões de planejamento da disciplina entre tutores UFSC e professores ministrantes. Ou seja, a maioria dos professores ministrantes entrevistados percebe o tutor UFSC como um Professor Coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamos retomar à questão principal deste estudo, para apontar possíveis avanços e limites, que em nosso entendimento podem se constituir como caminhos para novas pesquisas.

Quando buscamos compreender a percepção dos professores e dos tutores sobre sua atuação em um curso de formação inicial de professores de Física na modalidade a distância, deparamos com diferenças e algumas semelhanças encontradas nos documentos oficiais e nas entrevistas.

Dentre os documentos analisados, o projeto do Curso e os Referenciais explicitam a importância para a atuação como tutor da formação na área específica do curso onde exercerá a tutoria. Assim, “o tutor teria uma formação acadêmica definida por sua experiência em educação, sua titulação acadêmica, seu conhecimento didático-pedagógico” (LEAL, 2007, p. 4).

Mas há uma diferença importante entre os dois documentos acima citados. Enquanto o projeto do Curso reforça que essa formação se faz necessária porque atribui ao tutor um papel docente, os Referenciais negam esse caráter da tutoria, na medida em que separam ao longo do documento o “docente” e o “tutor”. Entretanto, os Referenciais não isentam o tutor de atividades que envolvem a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, atribuindo-lhe uma função de Professor do Fragmento. Aqui a contradição fica evidente, afinal, como requerer do tutor atividades pertinentes a um professor, mas não considerá-lo como tal?

O projeto do Curso, como já comentamos, explicita que o tutor é um professor, porém atribui a essa docência um caráter de aplicação de um *Script* de Autorial Alheia. Ou seja, o projeto coloca o tutor como aquele professor responsável pela aprendizagem dos estudantes, mas que para atingir esse objetivo deverá seguir um “roteiro” elaborado pelo(s) professor(es) ministrante(s). Assim, o projeto nos leva a “olhar para o papel do tutor como se olha para o papel do docente” (RICCIO; SILVA; SOUZA, 2007, p. 4). Os autores ainda completam que o tutor nada mais é que um professor.

O Guia do Tutor, documento elaborado posteriormente tendo como base o projeto do Curso, perde alguns aspectos julgados por nós como importantes, como o enfoque da tutoria como prática docente. Ao longo da análise do Guia, percebemos que seu aspecto descritivo privilegia atividades burocráticas de acompanhamento das atividades

acadêmicas dos estudantes. Embora à primeira vista essas atividades se relacionem com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, seu foco é apenas diagnosticar as dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, a figura do tutor é reduzida à de um auxiliar acadêmico, aquele que controla, mas não propõe ou trabalha questões referentes às dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

A percepção dos tutores pelo acerca de suas atribuições não é muito diferente da encontrada no projeto e no Guia. Tornou-se claro que a maioria dos tutores pelo entrevistados percebem-se como aquele professor que cumpre o planejamento de outro docente, sem a preocupação de interferir no desenvolvimento da disciplina ou mesmo comprometer-se em trabalhar atividades que não estejam já pensadas previamente pelo professor ministrante. Tão recorrente como o Professor de *Script* de Autoria Alheia, o perfil de tutor que é auxiliar de atividades administrativas emerge nas entrevistas.

Nessa mesma direção, os professores ministrantes entrevistados afirmam que o mais recorrente é um afastamento ou abandono dos tutores pelo no que se refere às suas responsabilidades com o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Na análise, alguns professores ministrantes mostram sua insatisfação com caráter predominantemente administrativo das tarefas exercidas pelo tutor. Dessa maneira, os tutores pelo caminham à margem do processo, não fazem parte dele, apenas percebem quanto os estudantes aprendem ou não. Isso também pode torná-los menos comprometidos, conforme os indícios encontrados nas entrevistas.

Diferentemente, os tutores UFSC são reconhecidos pelos professores ministrantes como docentes. Nos relatos fica claro que a maioria dos professores ministrantes percebe o tutor UFSC como um parceiro de suas atividades docentes. Essa parceria implica responsabilidade de ambas as partes, ou seja, o tutor UFSC dispõe de espaço para propor, para discutir possíveis inserções no desenvolvimento da disciplina que colaborem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse caso, o professor ministrante percebe que somente ele não poderá dar conta da docência na EaD, mas que o papel do professor passa de uma entidade individual para uma entidade coletiva (BELLONI, 2001). Assim, podemos dizer que o papel do tutor UFSC é o que mais se aproxima da categoria Professor Coletivo.

Essa aproximação da categoria do Professor Coletivo também é vista nas entrevistas dos tutores UFSC. Na maioria há indícios que os

tutores UFSC se percebem exercendo uma docência coletiva. Embora, em alguns momentos, torna-se evidente que gostariam de ser um Professor de *Script* de Autoria Alheia porque a responsabilidade, neste caso, é bem menor que a do Professor Coletivo.

Um aspecto importante que aparece nas entrevistas dos tutores UFSC e que requer atenção é o relato de um mero repasse de atividade e responsabilidade dos professores ministrantes para o tutor. A distorção do conceito de Professor Coletivo pode isentar o professor ministrante do processo de desenvolvimento da disciplina. Isso nos preocupa porque significaria modificar a forma com que os profissionais do ensino superior são formados. Remetendo-nos à formação de professores, indagamos: como garantir uma formação de qualidade para os licenciandos se o corpo docente se reduzir à figura do tutor? Assim, faria sentido a crítica de Barreto (2008), que afirma que o tutor seria

[...] figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de **esvaziamento da formação e do trabalho docente** (BARRETO, 2008, p. 926, grifo nosso).

Por tratar-se de um novo contexto, a EaD, professores ministrantes e tutores não estão acostumados a dividir a docência. Geralmente, as experiências desses professores são baseadas na educação presencial, em que apenas um professor é responsável pela docência. Configura-se como um desafio assumir a docência compartilhada.

Como ponto de partida para a compreensão sobre a docência coletiva, apontamos para cursos de formação que podem auxiliar os professores ministrantes a entender as diferenças e as necessidades que advêm de “ser professor” na EaD. Essa formação deve explicitar que “as competências necessárias a um professor em um curso a distância são tantas que não se pode pensar na sua atuação isolada” (KENSKI, 2007). Essa realidade torna-se mais desafiadora na medida em que a carga horária dos professores ministrantes que atuam na EaD são computadas como extensão, configurando um *trabalho a mais*, remunerado por meio de bolsas de pesquisa (LAPA; PRETTO, 2010). Assim, perguntamos: como incentivar esses professores a participarem desses cursos de formação?

Não muito diferente é a situação dos tutores, que obrigatoriamente têm outras atividades remuneradas em virtude da baixa remuneração da atividade de tutoria e precisam adaptar-se para conseguir participar dos encontros de formação. Quando nos remetemos à formação de tutores, não estamos falando de um curso oferecido uma única vez, com o qual os tutores se tornem especialistas em tutoria, fazendo com que esse título lhes dê a qualificação para atuar como tutor em qualquer curso. Como já mencionamos, não basta que o tutor compreenda as questões acerca da EaD, mas é preciso que tenha uma formação acadêmica mínima que lhe possibilite atuar e assumir responsabilidades sobre a formação dos estudantes, caso contrário esse tutor não terá um papel docente e não poderá fazer parte do Professor Coletivo.

Assim, os cursos de formação de tutores podem estabelecer e demonstrar a importância do envolvimento do tutor para a instituição do Professor Coletivo. Um possível caminho para consolidar essa ação seria chamar esses tutores que acumularam experiências durante a atuação em alguns cursos e dar a eles voz ativa dentro da rede, chamá-los a refletir sobre sua própria formação. Não nos referimos aqui, na concepção de formação única e exclusivamente pela prática, sem reflexão teórica adequada para a atuação dos tutores, mas abrir para diálogo efetivo entre formadores e formados. Infelizmente muitos cursos de formação de tutores são pensados e planejados por aqueles que possuem pouco conhecimento do contexto de atuação dos tutores, sejam eles presenciais ou a distância.

Esses momentos de formação também são importantes porque o espaço ocupado pelos tutores, presencial ou a distância, é privilegiado e pode trazer indícios para aperfeiçoamento dos cursos oferecidos a distância, pois eles possuem uma visão sobre os estudantes, sobre a docência, sobre o conteúdo e sobre o AVEA (CAETANO; REZENDE JÚNIOR, 2009). Porém, para que isso ocorra, é necessário que professores, tutores e coordenação trabalhem em parceria, coletivamente. Essa é uma postura difícil, pois, como já discutimos, os professores ministrantes estão acostumados a “impor” sua metodologia e forma de lidar com o curso. A abertura por parte desses professores é fundamental para garantir um processo de avaliação que resulte em melhorias reais no curso. Sabemos que no modelo presencial as universidades, principalmente públicas, acabam não discutindo sobre o andamento do curso e das disciplinas. Normalmente, a avaliação dos cursos se resume aos exames nacionais aplicados pelo MEC, que focam

no conteúdo “aprendido” pelos estudantes. Já em relação à avaliação da prática pedagógica do curso, enfatiza-se o caráter de titulação do corpo docente, resumindo por vezes a avaliação a número de produtividade e diplomas. Essa possibilidade de discutir sobre o andamento do curso nos encontros de formação de tutores, por exemplo, pode configurar um diferencial à medida que os indícios apontados pelos tutores resultem em mudanças no curso. Poderemos, inclusive, pensar que tais mudanças podem ser compatíveis para a melhoria do ensino presencial.

De fato, no curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância oferecido pela UFSC, os tutores tendem a se afastar do papel docente e se aproximar do de auxiliar administrativo. Os tutores UFSC possuem práticas que os aproximam da docência, além de perceber o caráter coletivo de sua função. A transformação do conceito de Professor Coletivo para a prática de atuação de tutores e professores ministrantes continuará sendo parcialmente tangível se não concentrarmos esforços de todos os envolvidos para que seja possível nascer esse novo espírito de docência, o espírito coletivo.

Além disso, à medida que se solidificar a importância da atuação do tutor nos cursos oferecidos na modalidade a distância, principalmente por meio da compreensão de sua atuação como professor, poderemos caminhar para uma real valorização desse novo profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância: diretrizes políticas, práticas e concepções. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

_____. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. **Revista PUCviva**, São Paulo, n. 24, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/revista_24.htm>. Acesso em: 23 mar. 2011.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade Online**, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008.

_____. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 57-74.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.7-19, 2002.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ANGOTTI, J. A. P. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 28, p. 143-150, 2006.

ANGOTTI, J. A. P.; BASTOS, F. P.; SOUZA, C. A. Meios tecnológicos comunicativos na sala de aula. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL- SPERS, 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CED/UFSC, 2002. v. 1. CD-ROM.

ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, v. 23, p. 33-45, 2010.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade Online**, v.29, n. 104, p. 919-937, 2008.

_____. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L.(Org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002b.

_____. **Educação a distância**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez.1996.

_____. Decreto Federal n. 2.494 /98. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

_____. Portaria MEC n. 2253/01. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 2001a.

_____. Portaria MEC n. 4.059/04. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

_____. Portaria MEC n. 318/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 abr. 2009.

_____. Decreto Federal n. 5.622/05. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Decreto Federal n. 5.800/06. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Resolução FNDE/CD n. 44/06. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jan. 2007a.

_____. Resolução FNDE/CD n. 26/09. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, 2003. Disponível em:

<<http://www2.ufscar.br/ead/documentos/referenciaisdeEAD.pdf>>.
Acesso em: 10 maio. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 2001b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 out 2010.

CAETANO, T. C.; REZENDE JÚNIOR, M. F. A visão dos tutores no curso de licenciatura em física, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Itajubá - MG. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2009.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & contexto enfermagem.** Florianópolis, v. 15, n. 4, 2006 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2011.

CARVALHO, A. B. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2007.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 6. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENSO EAD.BR. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na educação a distância:** análise de uma experiência na perspectiva da gestora. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHERMAN, M., BONINI, L. M. **Educação a distância**. Mogi das Cruzes, SP: Universidade Braz Cubas, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2011.

CORRÊA, J. (Org.). **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, D. M. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, n. 11, p. 113-132, 2008.

DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FLEMMING, D. M.; LUZ, E. F.; LUZ, R. Monitorias e tutorias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001. **Anais...** Brasília, DF: Abed, 2001.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Edição especial.

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

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade Online**, v.31, n.113, p. 1271-1298, 2010.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

HEINECK, R. O ensino de física na escola e a formação de professores: reflexões e alternativas. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 226-241, 1999.

JAEGER, F. P.; ACCORSSI, A. Tutoria em educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8. 2001. **Anais...** Brasília, DF:Abed, 2001.

KENSKI, V. M. EaD e a formação de professores: entre o discurso legal e a prática institucional. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23., CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, 5., COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007. **Anais...** Porto Alegre: Anpae, 2007.

_____. Em direção a uma ação docente mediada pelas novas tecnologias. In: BARRETO, Raquel (Org.). **Novas tecnologias e educação a distância: políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KRAMER, Sônia (Org.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAPA, A. B. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: CCE/CED UFSC, 2008. v.1.

_____. **A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial**. 2005. 302 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LAPA, A. B. ; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, v. 23, p. 79-97, 2010.

LEAL, R. B. **A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância**. 2007. Disponível em:

<<http://www.rioel.org/deloslectores/947barros.PDF>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINDEN, M. M. G. V.D.; AZEVEDO, W. UAB em transição: a capacitação continuada de professores e tutores para a educação online colaborativa na UFPB virtual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu, PR.

Anais... Foz do Iguaçu, PR: Abed, 2010. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/962010012240.pdf>>. Acesso em 1 jun. 2011.

LITWIN, E. **Educação a Distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, F. J. da S. **Educação à distância**: Regulamentação. Brasília: Plano; Rio de Janeiro: ABT, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MALLMANN, E. M.; BASTOS, F. P. de; CATAPAN, A. H. Desafios da mediação pedagógica em cursos de formação de professores presenciais e a distância. **Educação**, v. 31, p. 367-382, 2006.

MANHÃES, E. Análise do discurso. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 305-315.

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. 133-179.

MILL, D. R. S. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9 n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do Ensino Superior a distância no Brasil. In: **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=482>>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Educação inovadora presencial e a distância**. São Paulo: USP, 2003a. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm>. Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003b.

_____. Novos caminhos do ensino à distância. **Informe CEAD - Centro de Educação à Distância**. SENAI. Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, out/dez 1994, p. 1-3.

MOREIRA, S. V.. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NEDER, M. L. C. **A orientação acadêmica na educação a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. 2004, 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, G. M. S. **O sistema de tutoria na educação a distância**. Cuiabá, 2006. Disponível em:
<www.uab.ufmt.br/siteuab/images/artigos_site_uab/tutoria_ead.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2010.

ORLANDI, E. P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**. Brasília, n.61: p. 53-59, 1994.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

PESCE, L. M. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR**, v. 1, p. 183-208, 2007.

PESCE, L. M. **Estudo de caso**. [2009?]. Disponível em:
<<http://www.slideshare.net/lucilapesce/estudo-de-caso-1254441>>. Acesso em: 27 maio 2011.

PONTE, J. P., OLIVEIRA, H., VARANDAS, J. M. **As novas tecnologias na formação inicial de professores**: Análise de uma experiência. 2002. Disponível em:
<[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte-Oliveira-Varandas\(SPCE\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte-Oliveira-Varandas(SPCE).doc)>. Acesso em: 04 abr. 2011.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009a.

_____. Material didático impresso na EaD: experiências e lições apre(e)ndidas. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES UAB, 3., 2009b, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n], 2009. 1 CD-ROM.

_____. EaD na UFRGS: a docência que queremos? In: **Seminário de Educação a Distância na UFRGS**. 2011. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/sead/sead-1/documentos/documentos-chateau/UFRGS_Docencia_EaD_23_5_11_Oreste.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. **O estado da arte sobre “tutoria”**: modelos e teorias em construção. Capítulo 1 do relatório de pesquisa: O sistema de orientação acadêmica no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/siteuab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2010.

_____. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: _____. **Educação a distância**: início e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IEUFMT, 1996.

QUARTIERO, E. M. et al. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2005.

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. Ensaio: **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 75-98, 2002.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. Formação de professores de física no ambiente virtual InterAge: um exemplo voltado para a introdução da física moderna e contemporânea no ensino médio. **A Física na Escola**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 15-19, 2004.

RICCIO, N. C. R.; SILVA, P. R. SOUZA, E. P. Formação de tutores para Educação a Distância com ênfase na interatividade. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 27, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n], 2007, p. 413-

421. Disponível em:

<<http://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/946/932>>.

Acesso em: 09 nov. 2010.

RISTOFF, D. **Mapa da demanda docente na educação básica**. 2008.

Disponível em:

<www.forgrad.org.br/arquivo/FORGRAD_DILVO_RISTOFF.ppt>.

Acesso em: 21 maio 2009.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v.7, n. 2, p.305-322, dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância.

Educere et educare. Revista de Educação. v. 1, n.2, jul./dez. p.199-212, 2006.

SCHILLER, J.; LAPA, A. B; CERNY, R. Z. Ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: retratos da docência. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n. 1, abr. 2011. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5641/3985>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições** [online]. 2009, v.20, n.2, p. 205-222. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2011.

SILVEIRA, R. L. B. L. A importância do tutor no processo e aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación** [online], México, v. 35, 2005.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações.

Comunicação & Educação, São Paulo, v. 7, n. 19, set/dez. 2000.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP-Ed. Segmento, v. VIII, n.23, jan/abr. 2002.

SOUZA, C. A. **Investigação-ação escolar e resolução de problemas de física**: o potencial dos meios tecnológico-comunicativos. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto político pedagógico do curso de física na modalidade a distância**. Florianópolis: UFSC/CFM/CED, 2005a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia do tutor**. Florianópolis: UFSC/CFM/CED, 2005b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia do tutor**. Florianópolis: UFSC/CFM/CED, 2007.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A.; FREITAS, D. Formação do professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA - EPEF, 7., 2002., Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Sociedade Brasileira de Física, 2002. p. 21. 1 CD-ROM.

VILLARDI, R. Uma proposta sócio-interacionista para formação de tutores em Ead. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 8., 2004. **Anais...** Córdoba: CREAD MERCOSUR/SUL, 2004.

ZIMMERMANN, E.; BERTANI, J. A. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 43-62, 2003

ZUIN, A. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006. Edição especial.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista com tutores polo

Pergunta
01- Nome: Idade:
02- Formação inicial – curso: Instituição: Pós-graduação: Instituição:
03- Atua como professor em outra instituição? () sim () não Instituição: Nível de ensino? Há quanto tempo?
04- Quanto tempo atua como tutor?
05- Já havia atuado como tutor em outro momento ou em outra instituição? () sim () não Se sim, nome da instituição:
06- Você participou de formação para iniciar sua atuação como tutor? () sim () não Se sim, quantas horas?
07- Se participou de formação, o que você considerou como mais importante para sua atuação como tutor? Dos aspectos tratados durante sua formação, o que não contribuiu em nenhum momento em sua prática como tutor?
08- Quando contratado ou selecionado para atuar como tutor, o que foi lhe repassado como atribuição(ões) ou função(ões)?
09- Você considera que todas essas atribuições que lhe passaram são importantes? Por quê?
10- Qual(is) a(s) atribuição(ões) indicada(s) a você que considera como mais importante(s)?
11- Qual(is) a(s) atribuição(ões) indicada(s) a você que NÃO considera relevante?
12- Há alguma diferença entre o que lhe foi falado sobre a função do tutor e o que você faz na prática? Caso sim, explique qual(is) seria(m) essa(s) diferença(s).
13- Em sua prática como tutor, há alguma coisa que você faz,

mas acredita que não deveria fazer? Caso sim, o que e por quê?
14- Ainda em sua prática como tutor, o que você não faz que acredita ser importante fazer? Por quê?
15- Em sua opinião, qual o principal saber do tutor? (o que é fundamental que ele saiba para atuar como tutor neste curso?)
16- O que um professor precisa saber que não é utilizado na sua atividade como tutor?
17- Durante sua atuação como tutor, qual a atividade realizada frequentemente? Como ela ocorre? Explique.
18- O que você considera como atividade fundamental na sua função como tutor?
19- Qual a principal diferença entre seu trabalho e o trabalho do tutor UFSC?
20- Qual a principal diferença entre seu trabalho e o trabalho do professor da disciplina?
21- Como você acredita que o tutor UFSC vê seu trabalho? Explique.
22- Como você acredita que o professor vê seu trabalho? Explique.
23- O trabalho do tutor UFSC influencia na sua atuação? Caso sim, de que maneira?
24- O trabalho do professor da disciplina influencia na sua atuação? Caso sim, de que maneira?
25- O que mais colaborou para você compreender a sua atividade de tutor? Como aprendeu a ser tutor?
26- Como você se vê no seu papel de tutor perante o aluno? Explique.
27- Como você acredita que o estudante vê seu trabalho? Explique.
28- Em algum aspecto a função de tutor ajudou na sua prática como professor nos demais espaços de ensino em que você trabalha, se é que você leciona? De que maneira?
29- Para atuar como tutor neste curso, você considera importante o tutor ser um professor licenciado em física?

Por quê?
30- Descreva brevemente sua atuação como tutor neste Curso de Licenciatura em Física.

Roteiro de entrevista com tutores UFSC

Pergunta
01- Nome: _____ Idade: _____
02- Formação inicial – curso: Instituição: Pós-graduação: Instituição:
03- Atua como professor em outra instituição? () sim () não Instituição: Nível de ensino? Há quanto tempo?
04- Há quanto tempo atua como tutor?
05- Já havia atuado como tutor em outro momento ou em outra instituição? () sim () não Se sim, nome da instituição:
06- Você participou de formação para iniciar sua atuação como tutor? () sim () não Se sim, quantas horas?
07- Se participou de formação, o que você considerou como mais importante para sua atuação como tutor? Dos aspectos tratados durante sua formação, o que não contribuiu em nenhum momento em sua prática como tutor?
08- Quando contratado ou selecionado para atuar como tutor, o que foi lhe repassado como atribuição(ões) ou função(ões)?
09- Você considera que todas essas atribuições que lhe passaram são importantes? Por quê?
10- Qual(is) a(s) atribuição(ões) indicada(s) a você que considera mais importante(s)?
11- Qual(is) a(s) atribuição(ões) indicada(s) a você que NÃO considera relevante?
12- Há alguma diferença entre o que lhe foi falado sobre a função do tutor e o que você faz na prática?

Caso sim, explique qual(is) seria(m) essa(s) diferença(s).
13- Em sua prática como tutor, há alguma coisa que você faz, mas acredita que não deveria fazer? Caso sim, o que e por quê?
14- Ainda em sua prática como tutor, o que você não faz que acredita ser importante fazer? Por quê?
15- Em sua opinião, qual o principal saber do tutor? (o que é fundamental que ele saiba para atuar como tutor neste curso?)
16- O que um professor precisa saber que não é utilizado na sua atividade como tutor?
17- Durante sua atuação como tutor, qual a atividade realizada frequentemente? Como ela ocorre? Explique.
18- O que você considera como atividade fundamental na sua função como tutor?
19- Qual a principal diferença entre seu trabalho e o trabalho do tutor polo?
20- Qual a principal diferença entre seu trabalho e o trabalho do professor da disciplina?
21- Como você acredita que o tutor polo vê seu trabalho? Explique.
22- Como você acredita que o professor vê seu trabalho? Explique.
23- O trabalho do tutor polo influencia na sua atuação? Caso sim, de que maneira?
24- O trabalho do professor da disciplina influencia na sua atuação? Caso sim, de que maneira?
25- O que mais colaborou para você compreender a sua atividade de tutor? Como aprendeu a ser tutor?
26- Como você se vê no seu papel de tutor perante o aluno? Explique.
27- Como você acredita que o estudante vê seu trabalho? Explique.
28- Em algum aspecto a função de tutor ajudou na sua prática como professor nos demais espaços de ensino em que você trabalha, se é que você leciona? De que maneira?

29- Para atuar como tutor neste curso, você considera importante o tutor ser um professor licenciado em física? Por quê?
30- Descreva brevemente sua atuação como tutor neste Curso de Licenciatura em Física.

Roteiro de entrevista com professores

01- (Perfil do Professor) Área? Professor/Coordenador? Qual a sua experiência em Educação a Distância? Cursos em que trabalhou? Participou da Produção de Materiais?
02- (Papel Docente) Como você organiza o seu trabalho docente na EaD? Com quem você trabalha? Quem participa desta organização? Como se divide o trabalho? Quais os papéis de cada profissional? Quais dessas pessoas exercem o papel docente? (Tutor polo, tutor UFSC, DI) Deveria ser assim? (Como você faz e como você acha que deveria ser o exercício dessas funções?) Por que não é assim?
03- (Contexto Político) Quais as condições do trabalho docente na EaD? De todos os papéis (Tutores/ Prod.Materiais). Por que isso acontece?
04- (Comparação EaD/Presencial) O que diferencia o trabalho docente na EaD e no presencial? O que aproxima? Quais os pontos em comum? Na sua opinião, qual o papel das TIC nisso? (na docência em EaD e no presencial) A sua experiência em EaD repercute no presencial?
05- (Professor Coletivo) Você acha que o trabalho docente na EaD tem que ser coletivo? Coordenação (Esta pergunta é exclusiva para os coordenadores) Quais as dificuldades de organizar o trabalho docente tal qual você descreveu ser necessário?

