



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA

**PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA
DOCENCIA *ONLINE*:
O UNIVERSO PARALELO DE ALICE**

FORTALEZA-CE

2013

SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA

**PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA
DOCENCIA *ONLINE*:
O UNIVERSO PARALELO DE ALICE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre: área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Dr. João Batista Carvalho Nunes.

FORTALEZA-CE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

ROCHA, Sinara Socorro Duarte .
PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCENCIA
ONLINE: O UNIVERSO PARALELO DE ALICE [recurso
eletrônico] / Sinara Socorro Duarte ROCHA. - 2013.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 209 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) Área de
concentração: Formação de Professores .
Orientação: Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes.

1. Educação a Distância. 2. Formação de Professores.
3. Tutoria. 4. Universidade Aberta do Brasil. I.
Título.

SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA

**PROCESSOS FORMATIVOS E A CONSTITUIÇÃO DA DOCENCIA *ONLINE*:
O UNIVERSO PARALELO DE ALICE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 27 de agosto de 2013

BANCA EXAMINADORA



Dr. João Batista Carvalho Nunes (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Dra. Eloisa Maia Vidal
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Dra. Raimunda Olímpia de Aguiar Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE

A você Marcos, meu eterno amor que sempre esteve do meu lado nos momentos tristes e felizes;

A Mayara, Sthefanie e Rebeca, minhas filhas amadas que me ensinaram o verdadeiro sentido da palavra amor, dedico este estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por me fortalecer nos momentos mais difíceis desta caminhada acadêmica.

Aos meus pais, José Alves (*in memorium*) e Aglaíde, a quem devo a vida e a determinação.

A meu esposo Marcos Rocha, pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente do convívio familiar, você é meu porto seguro neste oceano de incertezas que é viver.

Ao meu orientador, professor Dr. João Batista Carvalho Nunes, que com sua competência, sabedoria, dedicação e paciência guiou meus passos sem medir esforços, acreditando no meu potencial.

Ao professor Dr. José Aires, coordenador pedagógico do Instituto UFC Virtual – UFC, que sempre incentivou minha entrada no mestrado visando meu crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Dr. Rogério Santana e Dra. Eloisa Maia Vidal, membros da banca, por suas disponibilidades, sugestões, discussões e colaborações enriquecedoras, principalmente, quando do exame de qualificação.

Em especial à Dra. Olímpia Aguiar, que me introduziu na área de Informática Educativa, fazendo-me apaixonar-me por essa área e pelo ser humano especial que ela é.

À Universidade Estadual do Ceará, em especial ao corpo docente do PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação, pela oportunidade concedida de fazer parte desta constelação.

Agradeço também a querida Joyce, nossa primeira secretária do PPGE, por seu carinho, por sua atenção e gentileza no atendimento aos mestrandos.

Aos professores tutores do Instituto UFC Virtual pela valiosa contribuição.

À querida Andrea que me ajudou na confecção das referências.

As parcerias de mestrado, Elaine Bezerra e pelos momentos de alegria e angústia.

A todos aqueles que acreditaram no meu potencial, o meu profundo agradecimento.

Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem
perder o que, com frequência, poderíamos
ganhar, por simples medo de arriscar...

William Shakespeare

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Organização do sistema UAB.....	48
FIGURA 2 – Organização da Diretoria de Educação a Distância.....	51
FIGURA 3 – Exemplo de núcleo de Educação a Distância – NEAD.....	55
FIGURA 4 – Funções Docentes na EaD <i>online</i>	60
FIGURA 5 – Estratégia exploratória sequencial.....	88
FIGURA 6 – Atributos utilizados na Escala de cinco ponto de Likert adotados na investigação.....	92
FIGURA 7 – Fórmula para o cálculo da amostra segundo Gil (2002).....	94
FIGURA 8 – Polos da UAB no Ceará.....	98
FIGURA 9 – Representação da triangulação de dados	102
FIGURA 10 - Tela inicial do ambiente virtual de aprendizagem Solar.....	103
FIGURA 11 - Tela Inicial do curso de Formação Inicial de Tutores a Distância	106

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição da amostra quanto ao sexo - Fortaleza/CE, 2013.....	108
GRÁFICO 2 - Distribuição da amostra quanto à formação inicial: graduação - Fortaleza/CE, 2013.....	112
GRÁFICO 3 - Distribuição da amostra quanto a maior escolaridade – Fortaleza/CE, 2013.....	118
GRÁFICO 4 - Distribuição da amostra em relação a experiência docente no ensino presencial e a distância - Fortaleza/CE, 2013	122
GRÁFICO 5 - Distribuição da amostra em relação à relação entre renda e tutoria - Fortaleza/CE, 2013	128
GRÁFICO 6 - Ferramentas comunicacional mais utilizada no cotidiano do professor tutor - Fortaleza/CE, 2013.....	137
GRÁFICO 7 - Ferramenta comunicacional mais utilizada no cotidiano docente do tutor da UAB/UFC - Fortaleza/CE, 2013.....	140

.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Variação da terminologia da EaD segundo Formiga (2009).....	37
QUADRO 2 – Diferença entre Pedagogia e Andragogia	46
QUADRO 3 – Cursos ofertados pelo sistema UAB no Ceará.....	50
QUADRO 4 – Valores pagos aos bolsistas da UAB.....	67
QUADRO 5 – Cursos de formação em EaD/Tutoria oferecidos no Ceará.....	77
QUADRO 6 – Síntese das técnicas de coleta usadas na pesquisa.....	93
QUADRO 7 – Distribuição das Unidades Acadêmicas da UFC, 2013.....	97
QUADRO 8 – Distribuição dos polos da UAB por instituição conveniada, 2013.....	99
QUADRO 9 – Esquema representativo da categorização da abordagem qualitativa que emergiu da análise de conteúdo	101
QUADRO 10 – Sugestões para melhorias para o curso de formação de tutores IUV.....	164
QUADRO 11 – Atribuições dos Recursos Humanos envolvidos no Sistema UAB.....	191
QUADRO 12 - Universo da amostra: concludentes do curso de formação inicial de tutores UAB/UFC nos anos de 2010 e 2011.....	194
QUADRO 13 – Área de formação afins para efeito de seleção de professores para atuação na UAB/UFC.....	210

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Distribuição do número de cursos de formação de professores oferecidos pela UAB por região (Brasil, 2012/2013)	49
TABELA 02 - Distribuição da amostra quanto ao sexo - Fortaleza/CE, 2013	107
TABELA 03 - Distribuição da amostra quanto ao sexo e à idade - Fortaleza/CE, 2013	109
TABELA 04 - Distribuição da amostra com relação a área de graduação: Licenciatura - Fortaleza/CE, 2013.....	111
TABELA 05 - Distribuição da amostra em relação a área de graduação: Bacharelado. Fortaleza/CE, 2013.....	112
TABELA 06 - Distribuição da amostra quanto a maior formação pós-graduada. Fortaleza/CE, 2013.....	118
TABELA 07 - Distribuição da amostra quanto ao curso vinculado na UAB/UFC. Fortaleza/CE, 2013.....	120
TABELA 08 - Distribuição da amostra quanto às funções docentes exercidas na presencialidade. Fortaleza/CE, 2013.....	122
TABELA 09 - Distribuição da amostra quanto à função docente exercida na EaD. Fortaleza/CE, 2013.....	125
TABELA 10 - Tempo de experiência em meses do professor tutor da UAB/UFC. Fortaleza/CE, 2013.....	129
TABELA 11 - Distribuição da amostra quanto a carga horária oficial e efetiva na tutoria <i>online</i> . Fortaleza/CE, 2013.....	130
TABELA 12 - Conhecimento da amostra quanto a carga horária oficial e efetiva no exercício da tutoria em EaD na UAB/UFC. Fortaleza/CE, 2013.....	131
TABELA 13 – Distribuição da amostra quanto a carga horária laboral de todas as atividades docentes exercidas - Fortaleza/CE, 2013.....	133
TABELA 14 - Distribuição da amostra quanto as ferramentas comunicacionais utilizada no AVA Fortaleza/CE, 2013.....	136
TABELA 15 - Distribuição da amostra quanto a ferramenta comunicacional mais utilizada na prática pedagógica do professor tutor Fortaleza/CE, 2013...	138

TABELA 16 - Distribuição da amostra quanto as fontes de apoio na prática tutorial Fortaleza/CE, 2013.....	141
TABELA 17 - Distribuição da amostra quanto a maior dificuldade na prática tutorial - Fortaleza/CE, 2013.....	143
TABELA 18 - Distribuição da amostra em relação a formação específica em EaD/ Tutoria - Fortaleza/CE, 2013.....	148
TABELA 19 - Distribuição da amostra em relação a formação continuada em EaD - Fortaleza/CE, 2013.....	151
TABELA 20 - Nível de concordância da amostra em relação às dimensões do curso de formação inicial de tutores do IUV - Fortaleza/CE, 2013.....	151
TABELA 21 - Perspectivas em relação ao curso de formação inicial de tutores da UAB/UFC - Fortaleza/CE, 2013.....	154
TABELA 22 - Requisitos mínimos para atuação como professor tutor na ótica docente. Fortaleza/CE, 2013.....	155
TABELA 23 - Nível de importância atribuído a conhecimentos e competências essenciais na formação de professores tutores - Fortaleza/CE, 2013....	156
TABELA 24 - Distribuição da amostra em relação as dificuldades em participar da formação inicial de professores tutores no IUV. Fortaleza/CE, 2013....	159
TABELA 25 - Recursos utilizados na Formação Inicial de Tutores a distância da UFC. Fortaleza/CE, 2013.....	160
TABELA 26 - Avaliação do curso de formação de tutores do Instituto UFC Virtual. Fortaleza/CE, 2013.....	163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ANATED – Associação Nacional de tutores a distância.
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
APRECE – Associação dos Municípios do Estado do Ceará
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BL - *Blended Learning*
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC – Conselho Estadual de Educação
CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFOP - Centro de Formação Profissional
CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa
EaD – Educação a distância
EAD – Educação Aberta e a Distância
ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil
E-TEC - Escola Técnica Aberta do Brasil
FGF – Faculdade da Grande Fortaleza
FGV - Fundação Getúlio Vargas *Online*
FIC - Faculdade Integrada do Ceará
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FIT – *Formación Inicial de Tutores*
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPEGE – Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar
ICE - Instituto Cuiabano de Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará
IUV – Instituto UFC Virtual
LATES – Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre
LIE – Laboratório de Informática Educativa
LMS - *Learning Management System*.
MEC – Ministério da Educação
ML - *Mobile Learning*

MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OOUK - *Open University of United Kingdom*

PAFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDA - *Personal digital assistant*

PNAP - Programa Nacional de Formação em Administração Pública.

PPGE – Programa de Pos-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Mestrado Profissionalizante em Letras

PROFMAT – Mestrado Profissionalizante em Matemática

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SECITECE - Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

SPSS – *Statistical Product and Service Solutions*

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFP – Universidade Federal de Pernambuco

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais

UNED - *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

RESUMO

Na atualidade, vivenciamos o crescimento acelerado de cursos a distância, principalmente no ensino superior, o que demanda maior procura por profissionais qualificados para compreender e atuar nessa modalidade de ensino. No contexto da cibercultura, o professor é convidado a atuar em uma modalidade distinta do ensino presencial, “um universo paralelo”, que requer consequentemente novas competências e habilidades. Especificamente no contexto brasileiro, a formação de professores para atuar na EaD *online* é um tema complexo, pois inexistia uma regulamentação específica sobre essa temática. Diversos pesquisadores enfocam a relevância da atuação do professor tutor para o sucesso da EaD; contudo, são escassos os estudos acerca da formação oferecida aos professores tutores e sua relação com a atividade docente exercida. Neste cenário, por meio de uma metáfora com o conto “*Alice no País das Maravilhas*”, esta pesquisa procurou, como objetivo geral, analisar as contribuições de um curso de formação de professores tutores para o exercício da docência *online*, a partir do modelo UAB, na Universidade Federal do Ceará. Os objetivos específicos foram: a) identificar os aspectos metodológicos referentes ao modelo de formação inicial de professores tutores da UAB/UFC; b) analisar os documentos constitutivos do curso de formação inicial de professores tutores na instituição pesquisada; c) compreender, a partir das percepções dos professores tutores, a contribuição da sua formação para a constituição da docência em EaD. A metodologia adotada assentou-se no paradigma interpretativo, utilizando métodos mistos de pesquisa. Envolveu técnicas qualitativas (entrevista e pesquisa documental) e quantitativa (*survey online*). A amostra aleatória e representativa da população foi composta por 159 professores tutores que concluíram a formação inicial de tutores nos anos de 2010 e 2011. O instrumento de coleta de dados foi um questionário eletrônico disponibilizado no *software* livre *LimeSurvey*. O link para acesso ao questionário foi enviado aos participantes por *e-mail*. Os dados qualitativos foram analisados mediante análise de conteúdo. Análise estatística descritiva foi aplicada aos dados quantitativos, com apoio do *software* SPSS. Os resultados apontam que no que se refere à formação proposta pela instituição pesquisada, os professores tutores participantes reconhecem sua importância. Embora bem avaliada pela amostra, ela deixou lacunas no que se refere à prática pedagógica, como a ausência de discussão sobre as condições laborais do professor tutor, o predomínio de atividades teóricas em detrimento das atividades práticas e a subutilização de recursos tecnológicos do AVA empregado. A EaD *online*, por ser uma modalidade de ensino diferenciada do ensino presencial, requer o conhecimento pelos professores tutores de tecnologias, metodologias e didáticas específicas.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação de Professores; Professor Tutor; Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

Actually we experience the fast growth of distance learning, especially in college, what demands a greater search for qualified professionals to work in this kind of teaching. In the context of cyberculture the professor is invited to act in a different kind of teaching which differ from the traditional method, a “parallel universe” which demands new set of skills. In Brazil the professor’s training to teach in distance learning is very complex since there are no specific laws. Many researches stressed the relevance of the tutor to the success of distance learning, however, very few, touch the theme of the training that is given to the tutors to teach at distance. In this scenario, through a metaphor form “Alice in Wonderland” the main objective was analyze the contributions of “tutor’s course”, with the UAB Model, in UFC (Universidade Federal do Ceará). the other goals of this research were: a) identify the methodological aspects of the model of initial formation of tutors in UAB/UFC; b) analyze the documents of the tutor’s course; C) understand the point of view of the tutors about how the course was important to their work. The methodology was based in the interpretative paradigm, using mixed methods of research. We used qualitative techniques (interview, documental research) and quantitative (websurvey). The random sample was representative of the population and composed of 159 tutors, and these tutors conclude the initial formation in the years of 2010 and 2011. The data collector instrument was an online questionnaire in the software LimeSurvey. The link was sent to the participants by email. The qualitative data were analyzed by content analyze. The statistic descriptive analyze was made by the software SPSS. The results show the importance, in the point of view of the tutors, to the course. However well evaluated by the sample, some gaps was left in what refer to the pedagogical practice, the absence of discussions about the work conditions, the predominance of theoretical activities and sub utilization of the technological resources.

Key Words: Distance Learning, Professor’s formation, Tutor, Open University Brazil.

SUMÁRIO

1 NA TOCA DO COELHO BRANCO: AS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES DA PESQUISA.....	18
2 DESVENDANDO O PAIS DAS MARAVILHAS: A CIBERCULTURA E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ONLINE.....	30
2.1 Ensinar e Aprender no Contexto da Ciber cultura: Exigências do Século XXI.	33
2.1.1 <i>A abordagem andragógica no contexto da EaD online</i>	<i>43</i>
2.2 O modelo brasileiro de Educação a Distância Superior Pública:.....	47
2.2.1 <i>Os atores da EAD Online e o modelo UAB.....</i>	<i>52</i>
2.2.2 <i>De mentor a mediador: O lugar do tutor na EaD online.....</i>	<i>55</i>
3 O CONSELHO DA LAGARTA: A FORMAÇÃO DE TUTORES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	69
3.1 A Formação de Tutores no Contexto Internacional.....	70
3.1.1 <i>A formação de tutores na Inglaterra: The Open University of United Kingdom.....</i>	<i>71</i>
3.1.2 <i>A formação de tutores na Espanha: La Universidad Nacional de Educación a Distancia.....</i>	<i>73</i>
3.2 A Formação de Professores Tutores no Brasil: a UAB	74
3.3 Competências e Atribuições do Professor Tutor.....	78
4 O ENCONTRO COM O MESTRE GATO: O PERCURSO METODOLÓGICO	83
4.1 O Paradigma da Pesquisa	83
4.2 A Pesquisa com Métodos Mistos	85
4.2.1 <i>Fase qualitativa: pesquisa documental e entrevista semiestruturada.....</i>	<i>87</i>
4.2.2 <i>Fase quantitativa: survey online.....</i>	<i>89</i>
4.2.2.1 <i>População e amostra.....</i>	<i>92</i>
4.3 Contexto da Pesquisa: O Instituto UFC Virtual	96
4.4 Análise dos Dados	99
4.5 Aspectos Éticos.....	102
5. O JULGAMENTO NO REINO DE COPAS: ANÁLISE DOS DADOS	103
5.1 O Curso de Formação Inicial de professores tutores da UFC Virtual	104
5.2 Caracterização sociográfica dos professores tutores: quem são nossos atores?	107
5.3 Trajetória Profissional	121
5.4 A prática tutorial na UAB/UFC	135
5.5 Formação específica em EaD/tutoria.....	148
6. O DESPERTAR DE ALICE: REFLEXÕES FINAIS ACERCA DE NOSSA TRAJETÓRIA.....	166
REFERÊNCIAS.....	172
APENDICES.....	190
ANEXOS.....	208

1 NA TOCA DO COELHO BRANCO: AS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES DA PESQUISA

Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!, disse o coelho. [...] ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca. Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali.

Lewis Carroll

A sociedade contemporânea vivencia grandes transformações, promovidas pelo avanço tecnológico, em especial aquelas relacionadas aos meios de comunicação e informação, provocando a emergência de mudança de paradigma tecnológico e inaugurando uma nova era civilizacional. Nessa “sociedade em rede” (CASTELLS, 2000), a Educação a Distância (doravante EaD)¹, alcança posição de destaque, por ser um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior das camadas excluídas dos processos educacionais e, principalmente, por ser alternativa para a formação e a atualização dos profissionais de educação.

Nos últimos anos, devido ao incremento das tecnologias digitais, com destaque para a internet, a demanda por EaD tem crescido exponencialmente no Brasil e no mundo. No Reino Unido, cerca de 200 mil alunos estudam em instituições de ensino superior à distância. Nos Estados Unidos, segundo dados do Departamento Nacional de Educação, estima-se que entre 2007-2008 cerca de 4,3 milhões de estudantes da graduação frequentaram algum curso e/ou disciplina a distância, o que representa um crescimento de 16% de alunos matriculados nessa modalidade (KELLOGG, 2011; RADFORD, 2011).

No Brasil não é diferente. De acordo com Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011a), somente na primeira década deste milênio, o número de matrículas no ensino superior a distância alcançou quase um milhão, com 992.927 de alunos matriculados em cursos a distância sejam na graduação ou pós-graduação. Segundo anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABED, 2010), esse número é bem maior, chegando a quase 2 milhões e meio de estudantes, pois engloba outros níveis de ensino, como a educação básica e os cursos livres.

¹ Neste estudo, adotar-se-á abreviatura EaD (Educação a Distancia) para diferenciar de EAD (Educação Aberta e a Distância). É oportuno comentar que ainda não existe consenso na comunidade científica a esse respeito, visto que existem outras denominações para se referir aos novos contextos e espaços de aprendizagem mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, como veremos na seção seguinte.

Embora entidades de classe, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), critiquem a qualidade da modalidade EaD, percebemos que na última década houve uma expansão expressiva da EaD nacional em todos os setores, notadamente no setor privado. No ensino superior, o percentual de alunos que estudam em graduações a distância no Brasil atingiu o patamar de 14,6% em 2010 (BRASIL, 2011a), o que significa dizer que, de cada seis universitários brasileiros, um opta por estudar a distância. Embora haja o predomínio do ensino presencial, observamos que o ensino a distância avança a passos rápidos.

Quanto à formação de professores, a EaD surge para solucionar um déficit histórico. Apesar de todos os esforços oficiais nos últimos anos, segundo dados do Censo da Educação Básica², ainda persistem 25,4% dos docentes brasileiros sem nível superior na área que atuam. Os chamados leigos são quase 530 mil professores, o que equivale dizer que de cada quatro professores que atuam na rede pública de ensino, um não tem formação adequada para a docência. A maior proporção desses profissionais está atuando na primeira etapa da Educação Básica, mais precisamente na educação infantil, perfazendo 43,1% do total de professores sem diploma universitário. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 31,8% ainda não têm a formação necessária, percentual que cai para 15,8% nos anos finais (6º ao 9º ano), sendo minoria no ensino médio, com apenas 5,9% dos profissionais sem titulação mínima exigida por lei (BRASIL, 2011b).

A partir desse cenário, o governo propôs diversas iniciativas para ampliar as vagas no ensino superior, como: o Programa Pró-Licenciatura; o Programa Universidade para Todos (Prouni) programa federal que oferece bolsas de estudo para alunos e professores da rede pública que desejam estudar em universidades privadas; Programa de Financiamento Estudantil (Fies), que possibilita o crédito educativo em universidades privadas e em condições especiais para docentes; e, por fim, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ambos em instituições públicas, este último priorizando a Educação a Distância.

Gestada com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior e, notadamente, atender uma demanda histórica, a formação universitária de professores da rede oficial de ensino, a UAB surge como um dos principais instrumentos de execução de políticas públicas de formação docente do MEC (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011). Pode-se

² Foram utilizados os dados de 2011, pois até o fechamento do capítulo não haviam sido publicados os dados referentes ao ano de 2012.

afirmar que, por meio de parcerias com as universidades públicas e institutos tecnológicos federais, pela primeira vez investe-se em um sistema nacional público de educação superior a distância. Por meio do sistema UAB, estados e municípios estimulam seu corpo docente e gestores públicos a se qualificar por meio da EaD.

Na atualidade, a educação a distância *online*, torna-se uma alternativa metodológica cada vez mais recorrente e necessária na formação docente. Países como Canadá, Estados Unidos, Espanha, Índia e China utilizam a EaD na formação de seus professores com muito sucesso (SCHLOSSER, 2010). Cumpre lembrar que, no caso brasileiro, estamos atrasados há mais um século se comparados às nações do primeiro mundo que utilizaram a EaD como alternativa para formação de seus quadros docentes.

No Brasil temos 1,3 milhão de estudantes matriculados em cursos de formação de docentes. Destes, quase um terço, cerca de 400 mil, está cursando uma graduação à distância, sendo que o MEC pretende ampliar esse número para 600 mil alunos até 2014 (BRASIL, 2011; HARNIK, 2012). A formação de professores na modalidade a distância corresponde a 55% dos cursos de graduação *online* oferecidos no País. Destes, o mais procurado é Pedagogia, com 110.930 inscritos (63%), seguido de Letras, com 19.553 inscritos (11%), Matemática, com 8.089 (4,6%), e História, com 5.622 (3,2%) (BRASIL, 2011a).

Para muitos docentes, a EaD é o único passaporte para o ensino superior. A democratização do saber, a flexibilidade de horário, a distância física dos grandes centros urbanos e/ou culturais, o trânsito cada vez mais caótico das metrópoles, a grande oferta de cursos nessa modalidade, a diversidade de mídias e recursos tecnológicos utilizados, a oportunidade de integração com diferentes classes sociais, culturas e experiências, a interiorização da universidade pública e o incentivo dos governos municipais e estaduais são alguns dos possíveis atrativos que impulsionaram o crescimento da EaD como alternativa de formação docente. Corroborando com esse entendimento, Ferreira (2009, p. 2) comenta que:

A educação a distância, em razão de suas características e peculiaridades enquanto modalidade educativa, oferece substanciais possibilidades de contribuir com a ressignificação da educação escolar e da formação de professores. Pode oferecer ao docente, oportunidades de estudar, atualizar-se, qualificar-se, de investir em sua formação contínua em qualquer tempo e lugar, com metodologias diversificadas e mediadas por recursos tecnológicos. A EaD pode significar para o professor, mais que uma alternativa para colaboração, a comunicação e a interação entre pares, a troca de conhecimentos, de experiências didático-pedagógicas, de ambientes diversificados para ensinar e aprender. São novos espaços-tempos de ensino e de aprendizagem que surgem por meio das modalidades Ead virtual, digital ou semi-presencial.

Embora a EaD signifique para muitos a possibilidade de acesso ao ensino superior, todavia persiste a necessidade de metodologias específicas, visto que exigem dos educadores que atuam nesses novos (velhos) espaços de formação, novas práticas de ensino e habilidades para despertar a motivação discente e garantir a aprendizagem significativa. Nesse cenário, a figura do professor também se modifica, apresentando nova configuração e identidade: o professor tutor³ ou simplesmente tutor como encontramos nos documentos oficiais.

Diversos pesquisadores têm procurado compreender o papel, as funções e a prática pedagógica do professor tutor (ARETIO, 2001; BELLONI, 2008; FERREIRA, 2009; MAGGIO, 2001; MATTAR, 2011; MILL, 2006; SILVA, 2008). Para esses autores, o professor tutor é o principal responsável por apoiar o processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais de comunicação e informação, além de proporcionar a interação e a elaboração coletiva do conhecimento. É aquele que articula o conhecimento, que integra saberes, que atua como mediador e provocador de estratégias de aprendizagem, o facilitador educacional, o fator humanizante do sistema EaD.

Na visão de Moore e Kearsley (2010, p.149), os tutores são “os olhos e ouvidos do sistema [...], portanto, a fonte mais confiável do sistema EaD, quando os gestores necessitam interpretar os dados que fluem do sistema de monitoramento do aluno”. É consenso na literatura que o professor tutor é peça chave para o sucesso de um projeto de educação a distância, pois é ele quem acompanha de perto a trajetória educacional do aluno na EaD. Percebemos, todavia, que a formação deficitária dos professores tutores é um dos fatores que influenciam na qualidade dos cursos a distância (CORREA, 2011; MILL, 2006; SALES, 2011; SILVA, 2008).

A formação de professores para atuação em ambientes virtuais de aprendizagem tem sido um desafio para as instituições superiores de ensino, pois inexiste uma regulamentação específica sobre essa temática. Os Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007), reiteram que as Instituições de Ensino Superior (IES) tem autonomia para formar e qualificar seu corpo docente, todavia não especificam como deve ser a capacitação. Tal flexibilidade torna a formação docente para atuar na modalidade a distância algo experimental, pois cada instituição molda sua formação de maneira muito específica. No Brasil não existe um programa de formação de professores para atuar no ensino

³ Não existe consenso na literatura a respeito da nomenclatura do profissional de educação que atua em ambientes virtuais de aprendizagem, como veremos no capítulo seguinte. Optamos pela nomenclatura professor tutor por duas razões. A primeira, por ser professor tutor, a aceção mais usual na literatura nacional e internacional; segundo, por defendermos que o tutor, desde sua gênese é um docente, que exerce a mediação da aprendizagem e, por consequência, também a docência em ambientes virtuais de aprendizagem.

superior público na modalidade a distância que seja regulamentado por lei ou que siga algum currículo mínimo.

Com a crescente expansão da EaD na esfera pública e privada no cenário nacional, o que significará a necessidade de contratação e formação de mais professores para atuar nessa modalidade, percebemos que os currículos de formação de professores continuam desatualizados, no que se refere à tecnologia educacional. Dado esse comprovado pela recente pesquisa (GATTI; NUNES, 2009) que analisou a estrutura curricular de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior brasileiras. Essas instituições promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras/Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. As autoras constataram que apenas 0,2% dos currículos acadêmicos apresentam conteúdos relacionados a essa tecnologia educacional.

De forma similar, pesquisas de Gonçalves e Nunes (2006) e Rocha (2010) também perceberam que a carência na formação de professores para o uso e a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem repercute diretamente na aceitação da tecnologia pelos docentes.

Dados obtidos mediante análises das matrizes curriculares de cursos de licenciaturas nas duas principais instituições de ensino superior público do Estado do Ceará, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE)⁴, demonstram que não há disciplinas específicas destinadas ao estudo da educação a distância, com exceção dos cursos de Pedagogia, nos quais constam uma disciplina, ainda de caráter optativo, acerca da temática em questão. Concordamos, portanto, com a afirmação de Rocha, Sales e Oliveira (2011, p. 11): “poucas são as instituições de ensino de ensino superior que possuem disciplinas relacionadas à área de tecnologia educacional em seus cursos de licenciatura. Há ainda um grande fosso entre o currículo acadêmico e a necessidade escolar”.

Ademais, vale ressaltar que a maioria dos docentes que atua na EaD é oriundo do ensino presencial e apresentam pouca familiaridade com a modalidade (CORREA, 2011; SALES, 2011). Daí a importância de uma formação inicial e continuada em EaD que lhes assegure as competências e habilidades necessárias para o exercício da docência na modalidade a distância.

É nesse contexto que nos propomos a estudar a formação do professor tutor, tomando como partida, o Programa de Formação Inicial de Tutores a distância do Instituto

⁴ A escolha do campo de estudo se deu por residirmos na cidade de Fortaleza, onde se localizam as coordenações dos principais cursos de formação de professores da UFC e UECE. A coleta de dados se deu por meio da Internet no site das instituições de ensino.

UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará. A escolha deste programa deve-se ao interesse pessoal da pesquisadora em compreender como ocorre a formação de professores tutores em uma das maiores universidades do Norte e Nordeste. Dentre as quatro instituições vinculadas à Universidade Aberta do Brasil no Estado do Ceará, somente a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Instituto UFC Virtual, oferece formação regular para professores tutores já tendo capacitado cerca de 1500 docentes para EaD na última década⁵.

O interesse em estudar esta temática surgiu durante a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora desta investigação, como professora efetiva da rede pública municipal de Fortaleza, especificamente no laboratório de Informática Educativa. Por atuar na formação de professores para uso de tecnologias digitais, área em crescente renovação, pouco abordada nos cursos de formação e, principalmente, pela política oficial de adoção do *software* livre na rede municipal de ensino, foi necessário durante sua jornada profissional aprofundar-se nessa área.

Seu primeiro contato com educação a distância ocorreu no ano de 2004, quando iniciou o curso de Especialização *Lato Sensu* em Informática Educativa, ofertado pela UFC e patrocinado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. O curso foi oferecido aos recém-aprovados em seleção interna para as salas de aula não-convencionais, os Laboratórios de Informática Educativa (LIEs), que utilizavam as TICs como instrumento de inclusão digital de alunos e professores. No referido curso, foi utilizado a plataforma Teleduc⁶ como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual eram desenvolvidas atividades de formação a distância.

Neste caminhar, a pesquisadora procurou se especializar buscando novos cursos, publicando artigos, participando de grupos de discussão, sempre fazendo de sua prática docente um exercício do ensinar e aprender. É oportuno comentar que durante sua formação inicial no curso de Pedagogia não existia nenhuma disciplina voltada para a tecnologia educacional e/ou educação a distância no currículo, daí o interesse em procurar formação nesta área.

No Centro de Referência do Professor (CRP), núcleo de tecnologia educacional de Fortaleza, também participou de diversos cursos de atualização, ora como aluna, ora como formadora, utilizando a EaD como alternativa para a formação continuada de professores em serviço. Neste ínterim, conheceu outros ambientes virtuais de aprendizagem, destacando-se o

⁵ Informação verbal fornecida em palestra proferida pela professora Priscila David na aula inaugural do curso de Formação Inicial de Tutores (3ª edição) no Instituto UFC Virtual (março de 2012)

⁶O Teleduc é a plataforma virtual da UNICAMP.

Sócrates⁷ e SOLAR⁸, ambos mantidos pela UFC.

Seu envolvimento direto na formação de professores para o uso da tecnologia educacional provocou a necessidade de aprofundamento de sua formação. Em 2007, ingressou em uma segunda especialização, também oferecida pela UFC, esta última na modalidade de educação a distância: a Especialização em Mídias em Educação. Nessa oportunidade teve contato com professores especialistas de outras regiões do País, utilizando recursos comunicativos variados: chat, webconferência, fórum, *e-mail*, dentre outros, podendo conhecer algumas das possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais à formação de professores em processos educacionais a distância.

Como ex-aluna de EaD, a pesquisadora procurou refletir sobre a dinâmica de cursos *online*, e sobre a vivência de experiências educativas dentro e fora de ambientes virtuais. Por acreditar no potencial democrático da tecnologia educacional, decidiu que poderia ser protagonista da ação educativa, almejando atuar como tutora em EaD. A primeira oportunidade surgiu em 2009, por meio da Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec), programa federal de educação tecnológica a distância, executado no Ceará pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nesse programa, a pesquisadora assumiu a tutoria virtual nos cursos de Técnico em Informática e Técnico em Telecomunicações, onde conheceu o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle⁹. No ano seguinte, novamente foi aprovada em processos seletivos de tutoria no âmbito da UAB, destacando-se a tutoria a distância no curso de licenciatura em Pedagogia e Especialização em Gestão em Saúde, ambos pela Universidade Estadual do Ceará e, em 2010, no curso de Especialização em Gestão Escolar¹⁰ da Universidade Federal do Ceará.

Como tutora em EaD, teve a oportunidade de conhecer as distintas realidades da educação a distância em diferentes instituições de ensino. Embora tivesse experiência no ensino presencial, inclusive na área de tecnologia educacional, as dúvidas, medos, angústias e dificuldades ao entrar no ambiente virtual persistiram, haja vista, cada instituição ter suas

⁷ O Sócrates é um portal de compartilhamento de projetos educacionais, mas que também é utilizado como ambientes de virtual de aprendizagem. Maiores informações em <www.virtual.ufc.br/socrates>. Acesso em: 15 mar. 2013.

⁸ O Solar é um AVA mantido pela UFC. Maiores informações no endereço eletrônico: <www.solar.virtual.ufc.br> Acesso em: 15 mar. 2013.

O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um AVA desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999, com abordagem sociointeracionista. É um *software* livre, ou seja, um programa que pode ser baixado, utilizado, modificado e/ou distribuído por qualquer indivíduo em todo o mundo sendo utilizado por mais de 150 países.

¹⁰ O referido curso pertence ao Programa Federal Escola de Gestores, que tem como objetivo principal formar em nível de especialização (*latu sensu*), gestores escolares das escolas públicas da educação básica, contribuindo com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

particularidades. Essa experiência contribuiu para que enxergasse a EaD com novo olhar, como a modalidade educativa que caminha para a democratização do saber, ampliando as oportunidades de formação e acesso ao ensino superior.

O ano de 2011 foi marcante por dois aspectos. Primeiro, porque culminou no seu ingresso no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na linha de pesquisa Formação e Política Educacional (núcleo Tecnologias Digitais em Educação), no qual pode conhecer e participar do Laboratório de Tecnologia Educacional e *Software* Livre (LATES), grupo de pesquisa a qual deu continuidade aos seus estudos e pesquisas na área de EaD. Segundo, por receber o convite para atuar como supervisora no curso de Especialização em Gestão Escolar, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e ao Instituto UFC Virtual, após atuar como professora tutora a distância e presencial.

Como supervisora em EaD, atuando diretamente com professores tutores a distância e presenciais, percebeu as dificuldades que alguns professores ainda sentem ao iniciar sua docência na virtualidade. No ambiente digital, tais dificuldades tomam outra dimensão. O acesso deficitário à internet, o desconhecimento das potencialidades do AVA por alunos e/ou professores, que são, na maioria, migrantes digitais¹¹ (PRENSKY, 2001), a necessidade de readequar estratégias e metodologias educacionais que sejam aplicáveis ao cenário digital da EaD nacional são algumas das fragilidades observados em sua vivência profissional. Observou, ademais, como pesquisadora em EaD, que muitas dessas lacunas são decorrentes, em parte, de uma formação deficitária dos educadores que atuam como professores tutores, daí o interesse em pesquisar esta temática.

Essa discussão e a compreensão dessas e outras questões relativas a EaD *online* são fundamentais para desvelar nosso objeto de estudo: a formação dos professores para o exercício da tutoria a distância. Para tal, levantamos o seguinte problema da pesquisa: *qual a contribuição de um curso de formação de professores tutores para o exercício da docência online?*

Partindo do problema exposto, definimos como objetivo geral *analisar as contribuições de um curso de formação de tutores para o exercício da docência online, a partir do modelo UAB, na Universidade Federal do Ceará*. Como objetivos específicos, pretendíamos:

¹¹ Prensky (2001) divide a população mundial em nativos digitais, aqueles que já nasceram na cibercultura, que não sentem dificuldade em se adequar à virtualidade, que transitam e agem no mundo digital, e migrantes digitais, aqueles que não nasceram na exuberância tecnológica e tiveram que migrar para esse novo mundo: o digital; contudo permanecem como estrangeiros, ou seja, com algumas características, costumes e comportamentos de seu “país de origem”: a presencialidade.

a) identificar os aspectos metodológicos referentes ao modelo de formação inicial de professores tutores da UAB/UFC;

b) analisar os documentos constitutivos do curso de formação inicial de professores tutores na instituição pesquisada;

c) compreender, a partir das percepções dos professores tutores, a contribuição da sua formação para a constituição da docência na EaD online.

Dessa forma, almejamos conhecer um programa de formação de professores tutores, analisando como este ocorre, que frutos têm gerado, e qual sua contribuição para o exercício da docência *online*. Cabe, em tempo, questionar quais os tipos de formação estão sendo oferecidas aos professores que desejam atuar na EaD, quais os saberes necessários para a constituição da docência *online* e, principalmente, como o professor tutor vem sendo formado em instituições públicas de ensino superior.

Acreditamos que este estudo oportunizará ainda uma reflexão acerca da formação de professores para atuação na EaD, a partir da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no processo educativo. Ressalta-se que a relevância deste estudo também reside na escassez de produção científica acerca de sua temática. Embora tenha havido nos últimos anos um maior interesse da comunidade científica na área de formação docente mediada pelas tecnologias digitais, ainda persiste uma lacuna: a formação de professores para o exercício da tutoria no contexto da UAB.

Apesar da profícua literatura sobre EaD na última década, fazendo uma busca no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), que registra as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras, encontramos 265 documentos que tratam sobre o assunto, no período de 2001 a 2011¹². O foco dos relatos, todavia, eram: iniciativas de implementação nesta modalidade, análise do papel da tutoria, abordagens e contribuições dos AVAs, importância da EaD na formação inicial e continuada de professores, dentre outras temáticas. Poucos estudos enfocaram a formação do professor tutor e a constituição da docência *online* no contexto da UAB brasileira (SILVA, 2008; MOTERLE, 2008).

O estudo de Silva (2008) investigou a identidade do ser-tutor no contexto da UAB. A autora concluiu que a formação de professores tutores ainda tem caráter de suplência, não sendo suficiente para o exercício da tutoria. Já a pesquisa de Moterle (2008) investigou os saberes que os professores mobilizam na ação pedagógica em EaD em um curso da UAB. A

¹² A consulta foi realizada em abril de 2012.

autora percebeu que os professores tutores apesar da formação recebida ainda necessitavam de orientação didático-pedagógica para incentivar a autonomia discente em espaços virtuais de aprendizagem. Tais estudos têm contribuído para aclarar a formação de tutores na perspectiva da docência *online*; percebemos, contudo, que praticamente inexistem estudos acerca da formação oferecida aos tutores e sua relação com a atividade docente exercida.

Diante deste cenário, escolhemos neste estudo fazer um paralelo entre a formação dos tutores e a narrativa de *Alice no País das Maravilhas*, conto inglês escrito pelo matemático Charles Lutwidge Dodgson em 1865, sob o pseudônimo de Lewis Carroll, por acreditar que a ludicidade é um aspecto didático que não deve ser esquecido pelo pesquisador. Como afirma Demo (2007 p. 7), “será mister desenvolver a face educativa da pesquisa, também para não restringi-la a momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos que não passam de insumos preliminares”.

Essa analogia contribui para a compreensão de nosso objeto de pesquisa: a formação de professores tutores para o exercício da tutoria, haja vista que o docente, ao atuar em EaD *online*, pode sentir-se como Alice no País das Maravilhas. O professor, ao se candidatar para o cargo de professor tutor, percebe-se como nossa Alice ficcional, que está imerso em novo “mundo”, a cibercultura¹³, uma espécie de universo paralelo, como sugere o título de nossa dissertação, onde as relações sociais e a forma de elaborar o conhecimento são distintas do modelo presencial.

Muitos docentes trazem em sua prática, abordagens advindas da pedagogia tradicional, de cunho instrucional, tendo em vista que foram formados na presencialidade. Precisam atuar, contudo, na virtualidade por meio de ferramentas comunicacionais cada vez mais interativas e muitas vezes desconhecidas. Enquanto alguns sentem-se impelidos a entrar nesse novo universo digital numa relação amigável com a tecnologia, são os praticantes da tecnofilia, outros sentem medo do novo, pois pouco conhecem sobre essa “nova” educação mediatizada pela tecnologia, tornando-se tecnofóbicos¹⁴ (DEMO, 2009; KENSKI, 2004; ROCHA, 2010).

Neste “País das Maravilhas”, que é a cibercultura, a tecnologia age como a mola propulsora de modificações significativas em nosso cotidiano, influenciando nosso

¹³ Cibercultura é a “cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades sendo caracterizada pela emergência da Web 2.0 com seus softwares e redes sociais mediadas pelas interfaces digitais em rede, pela mobilidade e convergência de mídias, dos computadores e dispositivos portáteis e da telefonia móvel” (SANTOS, 2011, p. 5). No primeiro capítulo aprofundaremos essa discussão.

¹⁴ Demo (2009) se remete aos termos tecnofilia para quem aprecia a tecnologia em excesso e tecnofobia, para o oposto, ou seja, aqueles que têm rejeição e/ou medo da tecnologia.

comportamento, nosso pensar, nosso agir, e também a forma como lidamos com a produção do conhecimento (SANTANA et. al., 2011). Na perspectiva desse olhar, ensinar e aprender no contexto das cibercultura traz para a EaD uma dimensão multifacetada, descentralizada e interdisciplinar.

Para muitos docentes é um misto de encantamento e curiosidade com a nova realidade, mas também permeada por dúvidas e incertezas, visto ser uma modalidade tão distinta de sua prática docente habitual. Nesse universo paralelo, em que “há o acoplamento de ferramentas sociotecnológicas, as interações midiáticas possibilitam trocas a distância em tempo real, configurando-se novas comunidades de interação e novas ecologias cognitivas” (MEDEIROS et. al., 2011, p. 350). Trata-se de uma realidade diferenciada, renovada, que merece um novo olhar e, portanto, necessita ser investigada.

Com vistas a orientar o leitor, em relação a forma como a pesquisa foi encaminhada, apresentamos a organização dessa dissertação em seis capítulos, introduzindo-os sempre com uma analogia do conto “Alice no País das Maravilhas”.

O primeiro capítulo, intitulado *Na toca do Coelho Branco: as primeiras inquietações da pesquisa* expõe os aspectos introdutórios da pesquisa, sua contextualização, seus objetivos, sua justificativa além das inquietações que embasam este estudo. Como na narrativa inglesa, o primeiro contato de Alice no País das Maravilhas é a visão de um coelho branco atrasado. Como Alice, iniciamos nossa jornada nesse universo paralelo, a docência na cibercultura, cheios de curiosidades, dúvidas, inquietações, e por que não dizer, atrasados, pois o Brasil foi um dos últimos países em desenvolvimento a ter um sistema público nacional de EaD¹⁵.

O segundo capítulo *Desvendando o País das Maravilhas: a cibercultura e a constituição da docência online* trata da revisão de literatura, sendo abordados aspectos referentes ao contexto de ensinar e aprender mediatizado pelas tecnologias digitais e a multiplicidade de papéis que o docente exerce na EaD *online*. Procuramos desvelar que competências são necessárias à constituição da docência *online*, bem como identificamos os modelos de tutoria. Fazendo uma alegoria com o conto inglês, Alice, ao escolher entrar na toca do coelho branco, depara-se com o País das Maravilhas e percebe que precisa adaptar-se rapidamente a essa nova realidade. Da mesma forma, o professor, ao adentrar no “País da

¹⁵ É oportuno comentar que o a UAB embora legalmente seja um consórcio de universidades públicas na prática apresenta-se como um sistema público de ensino a distância, haja vista que cada instituição não possui autonomia limitada precisa respeitando as regras impostas pela legislação e pela CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, órgão que normatiza o setor. Esse assunto será debatido com mais profundidade no segundo capítulo.

cibercultura”, no exercício tutorial, necessita repensar seu papel, tornando-se um mediador da aprendizagem, requerendo novos saberes e competências.

O terceiro capítulo *O Conselho da Lagarta: a formação de tutores no cenário nacional e internacional* descreve os desafios impostos à formação docente para o exercício da tutoria. A fundamentação teórica deixa bem claro a falta de identidade nacional, se comparada aos modelos espanhol e inglês de formação docente para atuação na modalidade a distância. Como Alice, ao se encontrar com a Lagarta, mostra-se confusa em busca de autoconhecimento, perceberemos que a formação de tutores no Brasil também não possui uma identidade própria, deixando lacunas e fragilidades que se refletem diretamente na qualidade da EaD nacional. Buscaremos, nesse capítulo, refletir sobre a problemática da formação de tutores, no sentido de compreender como a constituição da docência *online* se configura no contexto internacional e nacional, focalizando as experiências exitosas de formação em EaD.

O quarto capítulo *O encontro com o Mestre Gato: o percurso metodológico* fornece o detalhamento da metodologia na pesquisa. Na narrativa de Lewis Carroll é o momento em que a jovem Alice trava um diálogo com o enigmático gato de Cheshire, que orienta nossa personagem a definir seu caminho. O pesquisador também precisa dialogar com a metodologia científica, pois a escolha correta do paradigma da pesquisa articulado com o problema, os objetivos, os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados contribuem para que consigamos concluir nosso percurso acadêmico com sucesso.

O quinto capítulo *O julgamento no reino de Copas: análise dos dados* apresenta os dados coletados na pesquisa de campo junto aos professores tutores de uma instituição de ensino superior do Estado do Ceará e na análise dos documentos oficiais internos relativos à formação de professores tutores. É o ápice da pesquisa, o momento de confrontação entre Alice e a Rainha de Copas, entre teorias sobre a formação docente e à prática vivenciada pelos professores tutores, no qual foi possível interpretar os dados e retirar possíveis conclusões acerca do cotidiano desse ser quase invisível: o professor tutor.

Por fim, o sexto e último capítulo *O despertar de Alice: reflexões finais acerca do percurso da pesquisa* elenca as considerações finais do estudo extraídas das análises dos dados. É o fim da jornada de Alice e de nossa trajetória. Explicitamos se os objetivos foram atingidos, as limitações da pesquisa, sua contribuição para o meio acadêmico, para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, apontando sugestões que encaminham a possíveis melhorias para a formação de professores em cenários midiáticos e a futuras investigações.

2 DESVENDANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS: A CIBERCULTURA E A DOCÊNCIA ONLINE

Muito curiosíssimo e muito curiosíssimo!, gritou Alice
[...] Alice: Quanto tempo dura o eterno?
Coelho: As vezes apenas um segundo.

Lewis Carroll

No conto inglês, Alice, ao se aventurar na toca do coelho branco, se depara com um novo mundo: o País das Maravilhas. Diferentemente do seu cotidiano habitual, essa nova realidade cheia de incertezas e repleto de criaturas peculiares lhe trouxe encantamento, curiosidade, dúvidas e medos que fizeram a personagem principal refletir sobre qual seu papel nessa jornada. À medida que adentra nesse mundo mágico, Alice vai desvendando os mistérios desse universo paralelo, aprendendo a lidar com as novidades e os estranhamentos oriundos desse mundo em particular.

Como a personagem de Lewis Carrol, convivemos com uma espécie de universo paralelo, uma sociedade “encantada” a qual não somos nativos: a sociedade da informação. Imersos na cultura digital, ou melhor, na cibercultura como postula Levy (2000, p.17), concebida aqui como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Com a emergência do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se elaborar conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e o advento da inteligência coletiva¹⁶.

A tecnologia contribui para diminuir as distâncias e ampliar nossa rede de comunicação, tornando-se parte integrante de nossa vida, modificando pensamentos, atitudes e comportamentos. Na contemporaneidade, torna-se algo tão intrínseco em nosso cotidiano, a tal ponto, que autores como Veen e Vrakkin (2009) defendem o conceito de *Homo zappiens*, uma metáfora acerca da espécie humana. Nessa perspectiva, a tecnologia seria vista pelo usuário como uma extensão do próprio corpo, parte integrante da sua personalidade, sendo que a falta de conectividade, mesmo que momentânea, poderia trazer sentimentos de perda, de

¹⁶ Inteligência coletiva caracteriza-se por uma nova forma de pensamento, uma grande comunidade anônima resultante da mobilização coletiva que se tornou viável graças a utilização das redes abertas de comunicação e informação, com destaque para a internet.

vazio existencial. Nessa nova ecologia, o habitat natural do ser humano seria a virtualidade, e a tecnologia seria parte indissociável da espécie humana, pois “o homem contagia-se e se torna complacente com a tecnologia, passando, com o uso dela, a administrar seu eu” (PETARNELLA; GARCIA, 2010, p. 176). Surgem então novos hábitos, relações sociais, maneiras de se relacionar, de se comunicar com o outro, novos medos e fobias¹⁷, produzindo diferentes formas de gestão do conhecimento.

Essa nova geração de usuários nascida na era pós-internet, também chamada de *screenagers* (RUSHKOFF, 1999), nativos digitais (PRENSKY, 2001) ou ainda geração Y¹⁸ (SERRANO, 2011), convive pacificamente com as tecnologias hipermidiáticas, estando conectada quase 24 horas, interagindo em redes sociais, conversando em bate-papos, comentando em sites, publicando em blogs, ao mesmo tempo em que ouvem uma música recém-lançada, acessam e compartilham suas fotos, seus vídeos, suas mensagens no mundo virtual; enfim, surge uma legião de crianças e jovens multitarefa, que faz tudo ao mesmo tempo e não consegue pensar suas vidas sem a conectividade proposta por celulares, *tablets* e computadores conectados à internet.

Os nativos dessa geração contemporânea não sentem dificuldade em lidar com a gestão do conhecimento. A *Web* para esses indivíduos está como as bibliotecas para as gerações passadas, por isso não sentem necessidade do professor e da escola tradicional, já que podem consultar a rede mundial para acessar a informação a qualquer momento. Serrano (2011, p. 13) acredita que os alunos contemporâneos têm muita dificuldade para se adaptar a escola tradicional, pois

[...] a geração Y não sente a necessidade de aprender e se aprofundar em nada. Não há a necessidade de decorar. Quando precisar de uma informação, o jovem saberá onde encontrá-la. Um jovem conectado não demora mais do que poucos segundos para acessar qualquer texto de que necessite. Assim, mais do que guardar livros, onde a busca da informação é imprecisa, o jovem mantém à mão sítios de busca, onde instantaneamente pode acessar a informação necessária em milhões de veículos, muitas vezes, sem custo nenhum. Aos poucos, a internet vai substituindo, para esta geração, os livros e material didático.

Para a geração atual, o virtual faz parte do real; portanto, ambos são indissociáveis.

¹⁷ Recentemente pesquisadores diagnosticaram uma nova síndrome que afeta os jovens da geração atual: a *Fomo*, contração de *fear of missing out*, ou seja, o receio de ficar desconectado, fora do mundo virtual (FAFA, 2012). É um fenômeno recente, no qual pessoas ficam ansiosas e até depressivas na ausência de conectividade e/ou de seus aparelhos eletrônicos.

¹⁸ A definição foi criada pelo *Advertising Age*, uma revista de publicidade e propaganda norte americana, que definiu, em 1993, os hábitos de consumo dos adolescentes da época. Como eram filhos dos integrantes da Geração X, se achou óbvio, que esta nova geração fosse chamada pela próxima letra do alfabeto Y. Está em curso a geração alfa: os nascidos após a entrada do milênio (SERRANO, 2011).

Outra característica marcante é a interatividade, pois não querem ser meros telespectadores, pelo contrário, navegam sem fronteiras, agindo ao mesmo tempo, como receptores, produtores, coautores e disseminadores da informação, que pode ser compartilhada, comentada, criticada, confrontada, validada; enfim, um processo de produção de conhecimento não-linear incomum no contexto tradicional de sala de aula presencial. Como afirmam Novóia e Alves (2011, p. 128), “esses indivíduos que vem construindo suas vidas mediadas pelas telas não se adaptarão a perspectivas pedagógicas que enfatizam somente a escrita”. Nesse sentido, é necessário planejar ambientes de aprendizagem condizentes com as necessidades e características de uma nova geração de alunos que valorizam a conectividade, a hipertextualidade e interatividade.

Nessa perspectiva, a educação a distância *online* surge para o educador, como o País das Maravilhas surge para Alice. Um espaço diferenciado que agrega múltiplas ferramentas e que oferece a possibilidade de trabalhar diferentes dimensões da linguagem, com características colaborativas, exigindo do educador um redesenho de sua práxis pedagógica.

Os reflexos da cultura digital aliados ao *update* que a tecnologia proporcionou à EaD trouxe para os educadores os mesmos sentimentos de Alice: o encantamento, a curiosidade, a dúvida, o medo, a angústia diante dessa nova realidade, obrigando a esse educador a repensar seu papel nesse cenário. De fato, apoiar e facilitar a aprendizagem dos alunos por meio de AVAs é um fato relativamente novo, algo que está mudando os papéis do educador na contemporaneidade.

Nesse novo modelo de EaD, agora chamada de *online*, ressignifica-se o papel docente, deixando de ser um transmissor de informações, até porque as ferramentas midiáticas como a internet fazem isso muito melhor do que qualquer ser humano, para se tornar um mediador, um “parceiro da aprendizagem” (BELLONI, 2008), aquele que orienta os alunos sobre as múltiplas possibilidades de alcançar o conhecimento no mundo digital.

O professor tutor, nosso principal personagem, ao embarcar nessa aventura, não sabe o que lhe espera. Como docente sempre viveu e conviveu muito bem no mundo concreto, com lousas, giz, diários e alunos enfileirados. Agora se depara com essa nova realidade: o mundo virtual. Esse novo espaço onde predomina a interatividade, a coautoria, a mediação compartilhada, a constituição de comunidades de aprendizagem, trazem para o educador novos desafios e a necessidade de novos saberes e competências, fazendo-o sentir-se confuso, cheio de dúvidas e inquietações, chegando a questionar a própria identidade: O que é ser professor tutor na EaD *online*? Afinal, sou ou não sou um professor na EaD? Se sou professor, porque

não sou reconhecido pelas instituições de ensino como docente? Será que um bom docente no ensino presencial também poderá ser um bom docente no mundo virtual? O que significa ser mediador em ambientes virtuais de aprendizagem? Como ensinar numa modalidade no qual o diálogo é o principal fio condutor da aprendizagem sem a necessidade da presencialidade? Quais as competências requeridas ao educador do século XXI que se utiliza da EaD para além dos tempos e espaços de sala de aula?

São tantas perguntas, muitas ainda sem resposta, visto que ainda não existe um consenso sobre os papéis docentes em ambientes digitais de aprendizagem. No decorrer deste capítulo, discutiremos sobre os desafios impostos ao docente no contexto da cibercultura, o modelo brasileiro de educação a distância pública, destacando-se a constituição do docente *online*, também chamado de professor tutor.

2.1 Ensinar e Aprender no Contexto da Cibercultura: exigências do século XXI

A sociedade contemporânea vive uma transição entre dois paradigmas: o modelo de educação tradicional, fragmentada, de caráter temporal, estático e autossuficiente não tem mais espaço em uma sociedade com alto grau de obsolescência (SILVA, 2011). A maneira de se relacionar com o conhecimento também mudou, exigindo um modelo móvel, descentralizado, de formação continuada, aproveitando todo o potencial que a *Web 2.0*¹⁹ pode trazer.

Uma das características que marcam essa sociedade é a fluidez e a velocidade com que as informações são renovadas. Atualmente experimentamos um processo de convergência de mídias²⁰, até bem pouco tempo impensável até mesmo na ficção científica. Todos os setores da sociedade de alguma forma ou outra experimentaram alguma influência dessa convergência midiática e a educação é partícipe dessa revolução silenciosa.

Na virtualidade, mudam-se os referenciais de acesso à informação, que passam a ser mais interativos. *Byte a byte*, não mais um único ator, mas uma infinidade de atores criam juntos, partilhando informações, constituindo redes invisíveis de colaboração; aproveitam

¹⁹ Web 2.0 é o termo designado para descrever a segunda geração da *World Wide Web*, baseado na partilha de informação e na colaboração dos internautas. Não se trata de uma atualização da internet, mas a aglutinação de aplicações de mídias sociais, de forma a transformar a rede mundial numa grande comunidade, a chamada “*inteligência coletiva*” descrita por Levy (2000).

²⁰ É oportuno esclarecer que mídia vem do latim *media*, plural de *médium*, significando recurso, meio; portanto, mídia seria meios de comunicação. Belloni (2008, p.45) nos alerta que o termo usado no singular é adequado até o final dos anos 1980, pois “definia o fenômeno por aquele elemento que lhe dava característica – veículo, o suporte técnico, a máquina.” A partir da década de 1990, o neologismo “mídias”, duplo plural, de uso corrente reflete a ampliação e a flexibilidade desse conceito promovido pelas possibilidades interativas da internet quase infinitas.

todo o potencial que a internet pode oferecer, como a participação, o compartilhamento, a criação, a autoria, a coautoria em rede, a disseminação de comunidades de aprendizagem. A virtualidade nos obriga a revisar o paradigma clássico de formação docente centrado em relações pedagógicas conservadoras e na presencialidade.

A cultura digital se impõe às instituições de ensino que precisam formar cidadãos críticos para uma sociedade imbricada na tecnologia. Educar no contexto da contemporaneidade requer, mais do que nunca, transpor as fronteiras da sala de aula convencional, do monólogo, para uma educação dialógica mediatizada por uma nova cultura: a cibercultura. Mas o que vem a ser a educação a distância no contexto da cibercultura?

A tentativa de conceituar educação a distância pareceu, à primeira vista, muito confusa, devido à multiplicidade de termos encontrados na literatura nacional e internacional. educação a distância (LITTO; FORMIGA, 2009), educação *online* (SILVA, 2011), educação aberta e a distância (PETERS, 2001), aprendizagem aberta e a distância (BELLONI, 2008), *e-learning*, (ROSEMBERG, 2002), escola virtual, ensino virtual (KENSKI, 2007), educação a distância via internet (ALMEIDA, 2003) são algumas das nomenclaturas encontradas, o que demonstra a falta de consenso na comunidade científica a esse respeito. Todavia, a definição de EaD é bem simples: professores e alunos separados geograficamente e/ou espacialmente, fazendo uso da tecnologia para ensinar e aprender (BELLONI, 2008).

No campo legislativo, o ordenamento jurídico brasileiro foi muito profícuo em produzir leis e decretos no sentido de aclarar essa discussão conceitual e/ou regulamentar a EaD.²¹ Hodiernamente, o conceito em vigor encontra-se consubstanciado no Decreto Lei nº 5.622/2005, que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, servindo como amparo legal para as instituições de ensino públicas e privadas. A referida lei conceitua EaD, *in verbis*:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância 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, grifo nosso).

Percebemos que a legislação acompanhou a tendência da informatização da sociedade como um todo, proporcionando a educação mediatizada por meio da utilização das

²¹ Diversas legislações regulamentam a EaD no Brasil, a citar: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, Resolução CNE/CES nº 1 de 3 de abril de 2001, Parecer CNE/CEB nº 31 de 31 de novembro de 2002, Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006, Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, dentre outras.

novas tecnologias da informação. O legislador teve o cuidado de preservar duas características fundamentais: a separação entre professor e aluno, seja temporalmente, seja espacialmente e o uso de recursos tecnológicos para sua realização, mas sempre desenvolvendo atividades educativas.

Todavia, um fator nos chama a atenção no *corpus* da lei: a mediação didático-pedagógico dessa modalidade. Enfim, para que haja aprendizagem é essencial a relação dialógica entre professor e aluno. A legislação não permite uma EaD solitária como alguns argumentam; pelo contrário, a tecnologia age como uma “ponte” para a constituição de uma aprendizagem significativa entre estudantes e professores.

Aretio (2001) pesquisador da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), na Espanha, apresenta o conceito de EaD como:

[...] um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional) que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e com o apoio de uma organização e tutoria que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam a eles uma aprendizagem independente (cooperativa) (ARETIO, 2001, p. 39)

Complementando esse pensamento, Moore e Kearsley (2010, p. 02), conceituam EaD como “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.”

Percebemos pelos conceitos propostos por Aretio (2001) e Moore e Kearsley (2010), além da análise da legislação nacional, que, de forma geral, a EaD pode ser caracterizada principalmente pela: a) separação física e/ou temporal, em geral, de professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, não apenas ensino, no sentido de transmissão do conhecimento; b) o aprendizado é planejado, não é acidental; e por fim, c) o aprendizado ocorre em lugar diferente do local de ensino por meio da multiplicidade de recursos tecnológicos que possibilitam a interação em via dupla, que por isso a diferencia do modelo presencial clássico. Embora o conceito de EaD, possa parecer algo relativamente simples, não é unânime e estático; pelo contrário, é difuso e dinâmico. Conforme o momento histórico e o paradigma educacional vigente foi se modificando e novas nomenclaturas foram se incorporando a essa modalidade.

A polissemia de termos para designar a educação a distância mediatizada pelas tecnologias digitais foi percebida por Formiga (2009). O autor analisou a literatura nacional e internacional e percebeu que essa variação terminológica decorre do período histórico

vigente, podendo ser descrito de forma resumida no QUADRO 1.

Formiga (2009) nos alerta que, no contexto da contemporaneidade, o termo mais adequado para definir a EaD seria “aprendizagem flexível”, pois vivenciamos uma sociedade da informação, um período marcado por mudanças de paradigmas, culturais, sociais, tecnológicas; enfim, no qual o conhecimento é criado e compartilhado por todos, e nos adverte acerca de um “vácuo a ser preenchido entre a EAD e sua terminologia apropriada”²² (p. 45). Para o autor, esse vazio é justificado pela dificuldade na tradução dos termos específicos da EaD, a grande maioria advinda da língua inglesa para a comunidade lusófona²³, aliado à “altíssima frequência do uso e abuso de termos técnicos equivocados, ultrapassados ou inexistentes, mesmo em pronunciamentos ou escritos por estudiosos profissionais e pesquisadores da EAD” (FORMIGA, 2009, p. 45).

Terminologia mais usual	Período aproximado do domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830 ate as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; Educação a distância; Educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 a 1940
Educação aberta e a distância	Início da década de 1960
Aprendizagem a distância; Aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
<i>E-learning</i> : aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

QUADRO 1 – Variação da terminologia da EaD

Fonte: Formiga (2009, p. 44).

A presença de estrangeirismos como *blended learning*, *m-learning* e *e-learning*, utilizados como muita frequência por instituições de ensino com viés “modernoso”²⁴, se refere, na verdade, a modelos distintos de educação a distância com pouca ou nenhuma inovação metodológica na relação aluno-professor. De forma indireta, o uso desses termos contribuem para o desconhecimento da EaD para o público de forma geral, termos esses que poderiam ser traduzidos para a língua nacional.

O *e-learning* seria a aprendizagem eletrônica, a modalidade de EaD mediada por

²² O autor utiliza o termo EAD para se referir à Educação a Distância no lugar de EaD.

²³ Comunidade lusófona se refere aos países falantes da Língua Portuguesa, a saber: Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Timor Leste, Macau e Goa.

²⁴ Modernoso é o termo usado para se referir a algo que se propõe a ser pretensamente moderno, mas que necessariamente não apresenta nenhuma inovação marcante.

aparatos eletrônicos que podem ser *online*, utilizando a rede mundial de computadores (ROSEMBERG, 2002) ou *offline*, sem acesso à internet, por meio de mídias digitais como CD-ROOM, arquivos de áudio e vídeo, dentre outros recursos (VALENTE, 2009). Surgida no meio empresarial com foco no treinamento de funcionários, o *e-learning* não previa inicialmente interação entre os pares, apenas a disposição eletrônica de conteúdos. Nos últimos anos, todavia, sofreu reformulações no sentido de incorporar maiores graus de colaboração e interatividade (ALMEIDA, 2003; KENSKI, 2004).

O *Mobile Learning* ou *M-Learning* (ML) é uma variação do *E-Learning*, utilizado para designar o modelo de EaD desenvolvido por meio de dispositivos móveis²⁵, que utilizam interfaces inteligentes e tecnologia sem fio, disponíveis em computadores portáteis, celulares, *smartphones*, players portáteis digitais, PDAs²⁶, tablets, entre outros (BULCAO, 2009), estando ainda em fase de desenvolvimento.

O *Blended Learning* (BL) é o modelo híbrido de educação a distância que alia a convergência entre a aprendizagem virtual e o presencial (TORI, 2009). Também chamado de semipresencial é o modelo adotado pela Universidade Aberta do Brasil, pois envolve a combinação de metodologias digitais e convencionais, podendo englobar desde autoformação assíncronas, interações síncronas em ambientes virtuais, encontros presenciais, aulas por videoconferências, dentre outras dinâmicas usuais de aprendizagem (ALMEIDA, 2003).

Já a educação a distância *online* apresenta características semelhantes e diferenças distintas dos modelos anteriores, pois seu foco está diretamente relacionado com a abordagem educacional implícita, a qual pode ser, segundo Almeida (2003, p. 328, grifo nosso):

- a) O material instrucional disponibilizado, cuja abordagem está centrada na informação fornecida por um tutorial ou livro eletrônico hipermidiático. Essa abordagem se assemelha à autoinstrução e distribuição de materiais.
- b) O professor, considerado o centro do processo educacional, o que indica abordagem centrada na instrução fornecida pelo professor, que recebe distintas denominações de acordo com a proposta do curso.
- c) O aluno, que aprende por si mesmo, em contato com os objetos disponibilizados no ambiente, realizando as atividades propostas a seu tempo e de seu espaço.
- d) As relações que podem se estabelecer entre todos os participantes evidenciando um processo educacional colaborativo no qual todos se comunicam com todos e podem produzir conhecimento, como ocorre nas comunidades virtuais colaborativas.

Com o advento da convergência midiática convivemos com diferentes modelos de

²⁵ É oportuno comentar a dificuldade em definir tais aparelhos devido a fusão de diversos recursos, sendo que a principal característica é a utilização de tecnologias digitais, como o protocolo TCP/IP e os navegadores de internet, que criam uma rede universal de informações e serviços.

²⁶ PDA é sigla para *personal digital assistant*, uma espécie de computador portátil que agrega inúmeras funções, destacando as ferramentas de escritório e acesso a internet. Diferentemente do *e-reader*, cuja função principal é a leitura, no PDA o foco é a comunicação. Já os tablets são dispositivos móveis que agrega inúmeras funções estão mais focados na mobilidade/conectividade.

EaD, com destaque principalmente para o *E-learning* e a EaD *online*. Enquanto o primeiro é caracterizado pela utilização de recursos eletrônicos para o aprendizado, podendo inclusive ser totalmente autoconduzido sem a presença de um docente, o segundo presume a utilização de mecanismos de interatividade entre professores e alunos, pois visa a constituição do conhecimento mediada pela tecnologia digital, com destaque para as possibilidades quase infinitas de interatividade proposta pela rede mundial de computadores. A tecnologia *wireless* (sem fio) presente em dispositivos móveis como *notebooks*, celulares, *smartphones* e *tablets*, favorece novos espaços de aprendizagem, gerando a necessidade de adequação da EaD *online* aos formatos ML e BL.

Como percebemos desde a sua gênese conceitual, a trajetória da EaD foi marcada pela utilização de diversos meios tecnológicos para a concretização de seus objetivos e seu desenvolvimento está extremamente relacionada ao aperfeiçoamento das tecnologias. De acordo com Moore e Kearsley (2010), essa evolução pode ser descrita em cinco gerações de acordo com recursos empregados ou estrutura organizacional: correspondência, rádio/televisão, universidades abertas, teleconferência e ambientes virtuais de aprendizagem.

A primeira geração foi caracterizada pelo uso da *tecnologia impressa* e estudo independente. Quase não existia interação entre professor e aluno e, quando esta ocorria, era por meio de correspondência (PALHARES, 2009). A segunda geração, a teleducação, se caracterizava pelo uso do rádio e televisão. As aulas eram gravadas e distribuídas em formato de fitas cassetes, além das transmissões via satélite e rádio (MOORE; KEARSLEY, 2010). Nessa fase, a comunicação era unilateral, com pouca ou nenhuma interação entre professor e aluno, o modelo vigente era um-para-todos, ou seja, de comunicação de massa (BELLONI, 2008). Em alguns lugares, como o Ceará, o Telensino, como ficou conhecido, tornou-se política oficial para o ensino regular sendo marcante a figura do professor orientador de aprendizagem (OA). Esse modelo de EaD²⁷ foi duramente criticado, devido principalmente a rigidez curricular, a perda da autonomia docente, os frequentes imprevistos técnicos e a baixa qualidade do ensino ofertado (SANTOS, 2001).

A terceira fase, das *Universidades Abertas*, surgiu a partir da experiência britânica nas décadas de 1960 e 1970, com a *Open University of United Kingdom*²⁸ (OUUK). As tecnologias se aprimoraram variando entre guias de estudo impressos, orientação por

²⁷ Alguns autores como Aretio (2001) não consideram o teleensino como EaD, mas como ensino direto não-presencial já que exige a presença física dos alunos diariamente e em horários rígidos. Por outro lado, autores como Maia e Vidal (2011), Silva (2001) compreendem o telensino como educação a distância direcionado as massas.

²⁸ Universidade Aberta do Reino Unido.

correspondência, transmissão via rádio e televisão, incluindo um canal educativo aberto ao público, audioteipes gravados, conferências por telefone, grupos de estudo presenciais além de uma biblioteca rica em materiais didáticos como mapas, enciclopédias, atlas, dentre outros recursos (MOORE; KEARSLEY, 2010). Nessa fase, a interação entre professor e aluno era bastante limitada, apesar das instituições buscarem inovações como tutorias telefônicas, ou seja, conferências por meio telefone para vários alunos ao mesmo tempo (BELLONI, 2008; PETERS, 2001).

Uma experiência significativa desse período foi o projeto AIM da Universidade de Wisconsin. Considerado um marco histórico para EaD, foi pioneiro ao agregar uma variedade de tecnologias de comunicação que incluíam “guias de estudo impresso e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefones, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca”(MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 35). O principal diferencial do projeto AIM foi compreender a EaD como um sistema global, possibilitando que indivíduos com estilos de aprendizagem diferentes pudessem escolher a combinação específica que fosse mais adequada as suas necessidades, amparada por uma equipe de profissionais especialistas em tecnologia e conteúdo.

A quarta geração, da *teleconferência*, é marcada pelo uso de redes por satélite com áudio, vídeo e computador em tempo real, sendo ainda muito utilizado na atualidade, principalmente no meio empresarial. Atualmente países como Suécia, Dinamarca, Noruega, Finlândia e Canadá utilizam com muito sucesso a EaD via satélite (*broadcasting*), como meio de garantir o direito à educação de populações dispersas e/ou incapacitadas pelas intempéries de se locomoverem aos grandes centros para prosseguir seus estudos, favorecendo assim altos índices de conclusão da educação básica (MOORE; KEARSLEY, 2010; SCHLOSSER, 2010).

A quinta geração, da *internet*, é marcada pelo predomínio das tecnologias de informação e comunicação. São utilizadas classes virtuais em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), também designados de *Learning Management Systems* (LMS).

Um AVA agrega diversas ferramentas e funcionalidades que permitem a produção e disseminação de conteúdos, comunicação bidirecional, administração e monitoramento da trajetória acadêmica. As ferramentas de interação entre professores e alunos podem ser síncronas, permitindo a troca de informação em tempo real, como é o caso de *chat*²⁹ e

²⁹ É um software de computador que permite a comunicação entre várias pessoas ao mesmo tempo. É um bate papo *online*, no qual cada participante digita uma mensagem curta em uma janela que pode ser lida em tempo real por todos os outros, mediante conexão com a internet.

videoconferência³⁰; ou assíncronas, no qual os sujeitos não precisam estar no mesmo espaço-tempo para interagir, como é o caso do fórum, diário de bordo, correio eletrônico, dentre outras ferramentas tecnológicas que ampliam o poder de comunicação (BELLONI, 2008; FORMIGA; LITTO, 2009).

Vale ressaltar que não há necessariamente a substituição de uma tecnologia pela outra ao longo da evolução da EaD. Dependendo do modelo adotado pela instituição de ensino, as mídias anteriores, como material impresso, rádio, TV/vídeo, vão se incorporando e se ajustando às mídias atuais, como computadores, internet e dispositivos móveis.

Prover meios de acesso à informação a professores e a alunos, usando a tecnologia disponível, parece ser uma das saídas para as atuais demandas educacionais, ou seja, um meio de modernizar as relações entre escola e sociedade. Pensadores contemporâneos, como Pierre Lévy (2000) e Mattar (2013), com os olhos voltados para o impacto causado pelas novas tecnologias defende o ensino aberto e a distância, como solução para as demandas de educação da sociedade contemporânea.

Por esse prisma, faz-se necessário abrir um parêntese para comentar a diferença conceitual entre os termos educação a distância (EaD) e educação aberta e a distância (EAD). Embora em alguns casos sejam tratados como sinônimos, o termo educação aberta surgiu no contexto das Universidades Abertas, com destaque para a britânica *Open University*, a primeira universidade a oferecer cursos somente na modalidade a distância (LITTO; FORMIGA, 2010). Esse modelo apresenta maior flexibilidade quanto às condições de acesso, currículos e metodologias; portanto, mais coerente com as transformações sociais e econômicas da contemporaneidade, que buscam cada vez mais indivíduos capacitados para os desafios impostos pela globalização. Já o termo educação a distância (EaD), como vimos é uma modalidade educativa que privilegia a utilização de recursos tecnológicos para aproximar alunos e professores, rompendo com a visão cartesiana de tempo e espaço.

Para que a educação seja de fato “aberta”, é preciso respeitar alguns princípios básicos. O modelo aberto seria aquele no qual o processo de educação é flexível, atendendo a todos indistintamente, independentemente de faixa etária e da condição social, dos quais ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade de acesso), sem limitações de espaço e/ou tempo (princípio do ensino permanente e ubíquo), com currículos e metodologias

³⁰ É a tecnologia que permite a transmissão por meio de áudio e vídeo de aulas, palestras, discussões. É a estratégia que mais se aproxima de uma situação convencional da sala de aula, pois, ao contrário da teleconferência, possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em tempo real e possa ser interativo, entre pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente (TORI, 2009).

maleáveis, focados no ritmo e no interesse discente (princípio do estudo orientado), no qual os alunos são sujeitos da própria aprendizagem (princípio da autonomia), mediatizados pela tecnologia (PETERS, 2001).

Apesar de não serem formas idênticas, “educação aberta” encontra campo fértil na educação a distância, por apresentar potencialidades de democratização do acesso à educação, direito universal. A unificação dos dois modelos é conhecida como EAD – Educação Aberta e a Distância (com letra “A” maiúscula), diferentemente de EaD – Educação a Distância (com “a” minúsculo). Um modelo consolidado de educação aberta e a distância é o proposto pela *Open University* (OUUK), no Reino Unido, e a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), na Espanha³¹.

No Brasil, desconhecemos a existência de uma universidade aberta e a distância nos moldes das universidades abertas europeias. Todas as iniciativas em educação a distância nasceram no seio das universidades tradicionais presenciais, como o próprio sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Embora em sua nomenclatura utilize o termo “aberta”, na verdade impõe, por questões legais, limitações de acesso, de tempo e de autonomia. No capítulo seguinte, enfocaremos com mais profundidade a UAB.

Durante muitos anos, a EaD foi considerada uma espécie de complemento do ensino, utilizada principalmente quando outras modalidades de educação falhavam. Com isto a sociedade se acostumou a olhar para esta modalidade como uma educação inferiorizada, destinada àqueles que não tiveram oportunidade de estudar em uma escola presencial.

Na contemporaneidade, a interatividade advinda da internet conferiu à EaD *online* um novo *status*, “retirando-lhe o ar de isolamento, de atraso, de ensino de segunda classe” (MORAN, 2007), eliminando as barreiras espaciais e temporais e viabilizando “o aparecimento de escolas virtuais, modalidades de ensino a distância para todos os níveis e todos os assuntos” (KENSKI, 2004, p.33). Se outrora a distância era um complicador, neste último modelo de EaD, agora contemplado pelas inovações midiáticas, o sucesso não depende exclusivamente da autonomia e da motivação discente na aprendizagem, mas também da mediação docente potencializada pelas ferramentas computacionais, que contribuem para aumentar a interatividade entre alunos, professores e material didático.

Ao se referir a esse novo contexto de educação a distância, Silva (2011) utiliza o termo educação *online*. Advoga que a educação *online* é uma demanda da sociedade atual, visto que é

³¹ Os dois modelos de universidade aberta, o modelo britânico e o espanhol, serão discutidos no capítulo seguinte.

[...] um fenômeno da cibercultura, isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Por esse termo, entenda-se o novo ambiente comunicacional que surge com a interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores, principal suporte de trocas e de memória da Humanidade a partir do século XXI: novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. A educação online é uma demanda da sociedade de informação, isto é, do novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir do início da década de 80, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada com nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. O computador e a internet definem essa nova ambiência informacional e dão o tom da nova lógica comunicacional, que toma o lugar da distribuição em massa própria da fábrica e da mídia clássica, até então símbolos societários. (SILVA, 2011, p. 11).

A educação a distancia *online* torna-se uma alternativa metodológica cada vez mais recorrente e necessária na formação docente. Castro-filho *et al.* (2008, p. 56), contudo, reiteram que o trabalho com EaD implica não apenas a familiarização com as mídias existentes, mas “o importante é fazer uma utilização crítica desses aparatos e de suas linguagens, para que o processo educacional seja enriquecido”.

O modelo unilateral, baseado no modelo um para todos, dos primórdios da EaD clássica, cede lugar para o modelo todos-todos, com ênfase na colaboração, na autoria e coautoria, na interatividade das comunidades de aprendizagem, na reflexão proporcionada pela troca de saberes, no compartilhamento de dúvidas, na contextualização e elaboração conjunta de estratégias de resolução de problemas, dentre outras formas de aprendizagem, evidenciando todo o potencial educativo das tecnologias digitais de comunicação e informação (SANTANA *et al.*, 2011; SILVA, 2010).

A interação na EaD, geralmente, não acontece face a face, mas mediada pela tecnologia e, dependendo da geração, ocorre em diferentes graus. No caso da primeira geração, o ensino por correspondência, a interação era de um-para-um, ou seja, a comunicação ocorria apenas entre dois indivíduos. Nas gerações seguintes, na era do rádio e TV, a interação ocorria de um-para-muitos e, mais recentemente com o advento da internet, esse potencial se ampliou de tal forma que hoje convivemos com as três possibilidades de interação reunidas numa só tecnologia: um-para-muitos, um-para-um e muitos-para-muitos (BELLONI, 2008; OESTERREICH; MONTOLI, 2010).

O avanço tecnológico propiciado pela *Web* permitiu à EaD a possibilidade de se estabelecer um processo de comunicação bidirecional, no qual as mensagens são transmitidas num processo de mão dupla, na qual emissor e receptor, embora separados pelos limites do tempo e do espaço geográfico, conseguem desenvolver, dentro de uma comunidade virtual, o

processo de socialização e interação entre os atores envolvidos, numa comunicação mais abrangente.

O modelo “um-todos” (emissor-massa/professor-alunos) das primeiras gerações de EaD (correios, rádio e TV) cede lugar para o modelo “todos-todos” (emissor é receptor e vice-versa), ou seja, as ferramentas disponíveis no ciberespaço contribuem para um processo comunicativo que contemple o docente como orientador/problematizador/pesquisador, não mas um mero “reprodutor de conteúdos” numa ótica bancária (FREIRE, 1994), ignorando todo o potencial discente. Se a EaD na cibercultura contribui para o aumento da interatividade entre professores e alunos separados fisicamente, por outro lado, também impõe aos seus alunos uma atitude mais pró-ativa, um papel mais autônomo, esperando que estes assumam sua parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem (BELLONI, 2008).

É oportuno comentar, todavia, que a tecnologia não é a panaceia para todos os problemas educacionais nem tampouco é capaz de sozinha provocar mudanças significativas no processo educacional como um todo. Não é o ambiente virtual que será capaz de mudar o paradigma da educação bancária para o da educação significativa, mas as pessoas que fazem a educação, seja presencial ou a distância.

Na gestão de projetos educacionais em EaD que têm como principal demanda os alunos adultos, devemos levar em consideração as contribuições da andragogia. Nesse modelo, o aluno é partícipe do processo de aprendizagem, sendo convidado a ser autônomo e gestor da sua aprendizagem. Na seção a seguir, discutiremos a abordagem andragógica aplicada ao ensino superior a distância.

2.1.1 A abordagem andragógica na EaD online

O termo Andragogia (do grego *andros* – adulto – e *agogus* – guiar, conduzir, educar) foi utilizado pela primeira vez em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp (LITTO; FORMIGA, 2009). Posteriormente Knowles (1977) a concebeu como a ciência que visa facilitar a aprendizagem de adultos. A andragogia é o modelo educacional que procura conhecer as particularidades da aprendizagem no adulto e adequar ou promover métodos didáticos para serem usados especificamente nessa população.

O aluno adulto apresenta características distintas da criança. Inicialmente se preocupa com a aplicação prática do que aprende, ou seja, com a utilidade do conhecimento para o enfrentamento dos problemas da vida real e profissional. Além do que possui uma

visão mais crítica do currículo acadêmico, exigindo que a teoria seja contextualizada em situações problemas que podem ser aplicáveis no seu cotidiano (ALMEIDA, 2009; MELLO, 2011). O ensino e a aprendizagem devem ser adequados, portanto, às suas necessidades e interesses cotidianos, baseados em princípios tais como: necessidade de saber, autonomia da aprendizagem, aprender baseado nas experiências, contextualização da aprendizagem, motivação externa, dentre outros.

A estratégia mais adequada à aprendizagem adulta é a dinâmica participativa, que consiste em integrar atividades perceptivas, motoras e cognitivas. O adulto aprende melhor quando consegue relacionar os conteúdos trabalhados com seu cotidiano, e, diferentemente da criança, possui a compreensão de que necessita daquele conhecimento específico. Além disso, os alunos adultos diferentemente das crianças são mais independentes, não se submetendo, com a mesma facilidade que as crianças, as determinações dos professores, pois trazem um variado repertório de experiências que devem ser aproveitadas no seu processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2009; HASE, KENYON, 2001; KNOWLES, 1977).

O processo de aprendizagem dos adultos busca utilidade em sua vida pessoal e profissional, enquanto na pedagogia a vontade de aprender está relacionada ao êxito escolar. No modelo andragógico, a aprendizagem não é focada nos conteúdos, é dirigida para a resolução de problemas e tarefas que se confrontam na vida cotidiana. Outro diferencial é a motivação. O adulto embora seja motivado por fatores externos como notas e elogios, são os estímulos internos, como a satisfação e a qualidade de vida, que levam o adulto para a aprendizagem significativa (ALMEIDA, 2009; HASE, KENYON, 2001; KNOWLES, 1977).

A diferença entre Pedagogia e Andragogia são bem latentes. Enquanto na abordagem pedagógica a aprendizagem é centrada no professor, que planeja e executa seu plano de aula para um público infanto-juvenil, na andragogia a aprendizagem é centrada no adulto buscando que este seja gestor da sua aprendizagem (MENDES et.al, 2012) como apresenta o QUADRO 2, a seguir.

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação professor/aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem
Razões da aprendizagem	Crianças e adolescentes devem aprender o que a sociedade espera que saibam seguindo um currículo padronizado.	As pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária)
Motivação	A motivação para a aprendizagem é resultado de estímulos externos como notas, classificações escolares e apreciações do professor.	Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (notas, elogios) mas são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida)
Experiência do aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é uma fonte rica de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas feita em grupo.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem por assunto e matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a uma solução.
Vontade de aprender	A finalidade é obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para enfrentar problemas reais de sua vida pessoal e profissional.

QUADRO 2: Diferença entre Pedagogia e Andragogia

Fonte: Adaptado de Knowles (1977) e Almeida (2009).

Em um sistema de EaD, todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis pela aprendizagem. Ao longo do processo de aprendizagem, o estudante na modalidade de educação a distância terá contato com diferentes professores (autor, formador tutor, especialista em EaD), que orientarão o mesmo conteúdo. Nesse caso, o aluno tem, por meio de diferentes ferramentas comunicacionais, contato com distintos sujeitos que buscam colaborar com sua aprendizagem, e como tal possui necessidades e características distintas.

Há estudantes que necessitam de um contato humano maior, que preferem ter um educador mais próximo, orientando seus passos, e os demais colegas comentando suas reflexões, de maneira a trocarem experiências e validar conclusões. Há alunos que preferem abordagens mais autônomas, que permitam que eles pesquisem e estudem por conta própria. E há ainda alunos que gostam de ter certa independência nos estudos, com alta flexibilidade de horários e de iniciativa de pesquisas, mas que não dispensam o diálogo com o educador e os demais colegas (MELLO, 2011, p.9)

Em cursos a distância, segundo Belloni (2008), é preciso que o aluno apresente características específicas como independência, autonomia, organização, iniciativa, disciplina, persistência, automotivação dentre outras qualidades. Nesse sentido, a andragogia busca compreender o aluno a partir de suas experiências e do conhecimento que tem da realidade, embasando o conceito de aprendizagem nos ideais libertários de Freire (1994).

Para que o aluno seja estimulado a ser independente e autônomo, os papéis docentes devem se modificar, pois deixa o caráter diretivo para o de facilitador da aprendizagem. A grande competência do educador *online* não pode ser mais a difusão do conhecimento, mas incentivar a aprendizagem autônoma, o que implica ressignificar suas práticas, desvencilhando-se de paradigmas cristalizados há décadas, que consideravam o professor “o dono do saber” e os alunos meros receptores desse saber (FREIRE, 1994).

Os discentes não aprendem mais sozinho, mas, sobretudo, o aprendizado se constrói de forma compartilhada e colaborativa no intercâmbio entre aprendizes, professores tutores, material didático; enfim, todos aprendem e ensinam no processo dinâmico da EaD *online*. No contexto da cibercultura o papel docente se modifica, tornando-se

[...] um **arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento**; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos; que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias (LEVY, 2000, p, 56. grifo nosso)

O papel do professor não é apenas informar, transmitir o conhecimento, conforme Levy (2000), pois as mídias fazem isso de forma muito mais eficaz. Compete ao docente orientar o percurso da aprendizagem mediada pela tecnologia. Esse é o grande desafio da atualidade: como ensinar nossos alunos a serem autônomos, a transformar um turbilhão de informações disponíveis no oceano digital em conhecimento? A EaD *online* traz em sua essência novos desafios ao fazer docente, pois requer o uso de metodologias específicas e o redesenho da prática docente, haja visto que exigem dos educadores que atuam nesta velha³² modalidade, novas competências e habilidades para organizar o fluxo da comunicação virtual, despertar a motivação discente, garantindo assim a aprendizagem significativa e a educação dialógica.

A seguir, discutiremos o modelo brasileiro de EaD *online* pública: a Universidade Aberta do Brasil.

³² Historicamente, segundo Alves (2009), o ensino a distância no Brasil existe desde o século XVIII. Há registro de publicação com oferta de curso de datilografia por correspondência no Jornal do Brasil, em 1891. Ganhou novo impulso, todavia, somente no fim da década de 1990, com a Lei nº 9394/1996 (LDB).

2.2 O Modelo Brasileiro de Educação a Distância Superior Pública: a UAB

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criada em 2005, pelo Decreto Lei nº 5.800/2006, com o intuito de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” (BRASIL, 2006). O principal foco da UAB é promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2012).

A UAB não é uma nova instituição de ensino habilitada a oferecer educação a distância, como a *Open University*, mas um consórcio de instituições públicas de ensino superior, uma articulação entre a União, entes federativos e instituições federais de ensino que apoiam e incentivam cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, contribuindo para a universalização do ensino superior e a interiorização da formação (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011; GIOLO, 2008; MOTA, 2009).

O modelo pedagógico proposto pela UAB teve a mesma organização do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), consórcio formado em 2002 por instituições públicas de ensino do Rio de Janeiro. Esse modelo está baseado em um sistema de tutoria presencial nos polos a distancia nas IES e assessoria *online* (SEGENREICH, 2009). O primeiro curso ofertado pela UAB foi Administração, em parceria com o Banco do Brasil (MOTA; 2009).

A estrutura acadêmica e administrativa dos cursos na UAB é formada por um tripé entre municípios e estados responsáveis pela manutenção de polos, instituições de ensino superior públicas e Governo Federal, como exemplifica a FIG. 1, a seguir.

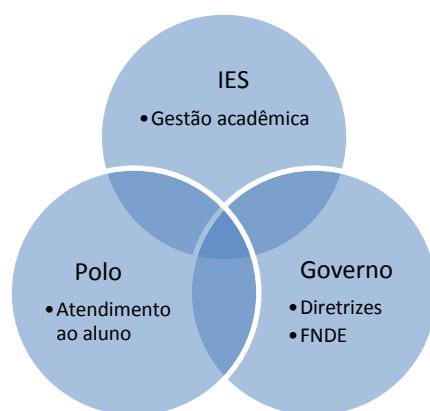


FIGURA 1: Modelo de organização da UAB brasileira

Fonte: Elaboração própria

As universidades atuam na elaboração do projeto pedagógico, do material

didático, da contratação e formação de profissionais envolvidos e da gestão acadêmica dos cursos, que são todos gratuitos (BARRETO, 2010; MOTA, 2009). O Governo Federal é responsável pela organização e financiamento do sistema UAB com recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Os polos de apoio presencial contribuem para o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto aos discentes, sempre com apoio de professores formadores e/ou professores tutores selecionados pelas IES. Estes orientam os estudos, as práticas laboratoriais e aplicam as avaliações presenciais. Os estudantes ainda podem contar com biblioteca, laboratórios de informática com conexão à internet, equipamentos para a realização de videoconferências, salas de estudo, laboratórios de ciências, ateliês, além de suporte técnico e administrativo (BARRETO; GATTI; ANDRE; 2011; UAB, 2012), conforme o projeto político pedagógico de cada curso.

Atualmente a UAB abrange 96 instituições de ensino superior, dentre universidades federais, estaduais e institutos federais de educação tecnológica, dispostos em 649 polos espalhados por todo o País, oferecendo, aproximadamente, 200.000 vagas, distribuídas em 1016 cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, destacando-se as especializações (CAPES, 2013), sendo que a prioridade é para a formação docente. Deste montante, 697 são destinados exclusivamente para a formação de professores, ou seja, são licenciaturas, especializações e cursos de extensão na área educacional, o que equivale dizer que 72,5% das vagas da UAB destinam-se exclusivamente à formação inicial e continuada de professores do sistema público de ensino, sendo que a região com maior oferta de vagas é a Nordeste, seguido das regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Norte, respectivamente, como mostra a TAB 1.

TABELA 01 – Distribuição do número de cursos de formação de professores oferecidos pela UAB por região Brasil (2012/2013)

Região	Número de cursos 2012	Percentual	Número de cursos 2013	Percentual
Norte	71	10,2	80	10,8
Nordeste	270	38,7	287	38,4
Sudeste	155	22,2	176	23,5
Centro-Oeste	114	16,4	85	11,4
Sul	87	12,5	119	15,9
Total	697	100,0	747	100,0

Fonte: CAPES/UAB (2013)

Entre 2012 e 2013, houve expansão de cursos de formação docente em todas as regiões, com exceção do Centro-Oeste, onde aconteceu significativa redução, passando de 114 cursos (16,4% do total) para 85 (11,4%). Já a região com maior incremento foi a Sul, com 87 cursos (12,5% do total), em 2012, para 119 cursos (15,9%), em 2013. A região Nordeste teve um crescimento discreto, subiu de 270 cursos (38,7% do total), em 2012, para 287 (38,4%), em 2013. A região Sudeste ocupa o segundo lugar na quantidade de cursos ofertado, com 23,5% do total.

O Ceará participa do sistema UAB com 31 polos presenciais, oferecendo 29 cursos entre graduações, especializações e cursos de aperfeiçoamento, por meio de quatro instituições, a saber: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como apresenta o QUADRO 3.

Instituição	Cursos ofertados no Ceará pelo convênio UAB
Universidade Estadual do Ceará – UECE ³³	Bacharelado em Administração Pública Bacharelado em Administração Licenciatura em Artes Visuais Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Física Licenciatura em Geografia Licenciatura em História Licenciatura em Computação Licenciatura em Matemática Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Química Especialização em Gestão Pública Especialização em Gestão Pública Municipal Especialização em Gestão em Saúde
Universidade Federal do Ceará – UFC	Licenciatura em Física Licenciatura em Letras Espanhol Licenciatura em Letras Inglês Licenciatura em Letras Português Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Química Licenciatura em Matemática Bacharelado em Administração Bacharelado em Administração Pública

³³ O curso de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em História da UECE foram autorizados recentemente, portanto não houve a primeira oferta. Os outros cursos autorizados em 2013 foram: Formação Pedagógica em Educação Profissional, Especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica e Especialização em Educação a Distância: Fundamentos e Ferramentas.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Ceará (IFCE)	Licenciatura em Matemática Tecnologia em Hotelaria Especialização em Educação Ambiental Especialização em Educação de Jovens e Adultos na diversidade Especialização em Educação para a diversidade Especialização em Mediadores de Leitura Especialização para Produção de material didático para a diversidade Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnologia
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Licenciatura em Letras Português Bacharelado em Administração Pública Especialização em Gestão Pública Especialização em Gestão Pública Municipal Especialização em Gestão em Saúde

QUADRO 3 - Cursos ofertados pelo sistema UAB no Ceará

Fonte: CAPES/UAB (2013).

É oportuno comentar que, embora a legislação permita, ainda não são frequentes cursos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* (mestrados e doutorados) pelo sistema UAB. Recentemente, a CAPES autorizou a oferta de mestrado na modalidade a distância, é o caso do Mestrado Profissionalizante em Matemática (PROFMAT) e o Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS), ambos destinados a docentes da educação básica da rede pública em parceria com a UAB.

Inicialmente a UAB era coordenada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta³⁴ no governo Dilma, tornando-se Diretoria de Educação a Distância subordinada à CAPES. Essa diretoria é composta por quatro coordenações gerais, conforme a FIG.2.

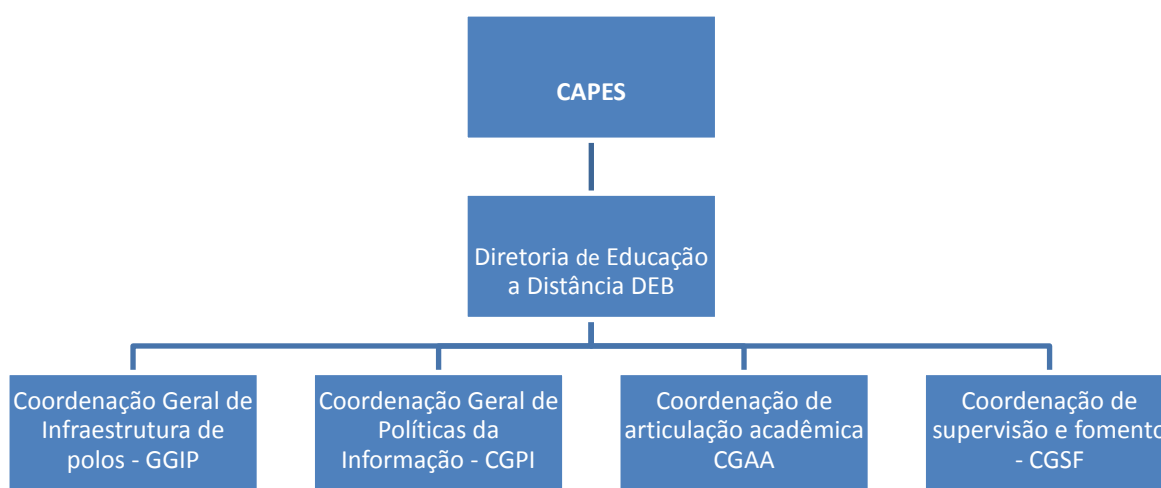


FIGURA 2 – Organização da Diretoria de Educação a Distância

Fonte: Adaptado de Costa e Pimentel (2009, p. 83)

³⁴A Portaria nº 318/2009 transferiu para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a operacionalização da UAB, após a extinção da SEED (BRASIL, 2009).

Para Costa e Pimentel (2009), as coordenações gerais da Diretoria de Educação a Distância foram gestadas com intuito de apoiar as ações macrogestão do processo de implementação do Sistema UAB. Tal estrutura se fundamenta no tripé: MEC, Instituições de Ensino e polos, sendo que cada instância possui sua parcela responsabilidade para o sucesso da UAB.

[...] o MEC, com a condução central do processo, as IES com a oferta dos cursos na metodologia a distância e os municípios e estados sediando os pólos de apoio presencial. Deste modo, o Sistema Universidade Aberta do Brasil se estabelece como uma grande rede de cooperação entre entes federados, com o objetivo de implementar um modelo de educação a distância no setor público que possa atender à realidade dos alunos potenciais (COSTA, PIMENTEL, 2009, p.85).

É oportuno registrar que a UAB, embora se apresente como “aberta” em sua denominação, em sua essência não é verdadeiramente aberta. Em consonância com a legislação brasileira, a UAB exige de seus alunos e professores a presencialidade em determinados momentos, como na aplicação de provas finais, exames de ingresso, estágios obrigatórios, defesa de trabalho de conclusão de curso, dentre outras situações que limitam o acesso de todos os cursistas. Noutros termos, um aluno que mora fora do país, por exemplo, não pode realizar um curso pela UAB brasileira, pois necessitará estar presente em vários momentos durante o semestre. Ademais, somente pode ingressar na UAB quem concluiu o ensino médio e precisa integralizar o curso em tempo definido legalmente. O aluno não pode conforme seu ritmo pessoal, abreviar ou estender o tempo do curso, indo de encontro ao conceito de universidade aberta já discutido anteriormente.

Outra problemática imposta pela legislação brasileira é a duração dos cursos no formato a distância, que segundo a mesma devem ter a carga horária igual ao modelo presencial. Se para alguns tal determinação ampara o concludente, visto que legitima a equiparidade entre o curso presencial e o feito na modalidade a distancia, por outro lado fere o princípio da autonomia discente, haja vista que o aluno da EaD não pode acelerar sua aprendizagem. Diferentemente do modelo britânico no qual o aluno se matricula nas disciplinas que achar conveniente, no Brasil o aluno é refém de uma legislação que lhe obriga a seguir um calendário acadêmico, em sua maioria de regime semestral, que nem sempre atende as necessidades de uma sociedade cada vez mais dinâmica.

A questão é que a experiência da UAB ainda é muito recente no seio das IES públicas brasileiras; portanto, encontra-se em fase de consolidação, demandando novos desafios e esforços por parte dos gestores envolvidos com a EaD pública. Mesmo com toda excelência e *know-how* das instituições de ensino participantes, o modelo híbrido de EaD da

UAB brasileira exige uma configuração complexa, com novos atores para atuar no novo cenário educacional.

Na seção a seguir, refletiremos sobre os múltiplos papéis requeridos aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem *online*, destacando o *professor tutor*.

2.2.1 Os Atores da Ead Online no Modelo UAB

Como vimos o modelo atual de EaD *online* se fundamenta na interação social dos indivíduos (VYGOSTY, 2001), valorizando-se o paradigma da colaboração, da dialogicidade, da aprendizagem em grupo e da interatividade, da comunicação móvel e em rede. Para que essa interatividade ocorra com sucesso, faz-se necessário uma equipe multidisciplinar composta por diferentes atores. Garcia Aretio (2001) defende ser necessário que a organização disponha de dois setores distintos: um de produção de materiais, que conte com especialistas em conteúdos, programação e elaboração didático-pedagógica de materiais; e outro de distribuição de materiais, com a função de fazer chegar, de forma pontual, aos alunos geograficamente dispersos, os materiais didáticos e de apoio.

O maior desafio das instituições que atuam com EaD na atualidade é a formação de suas equipes, pois requer de seus professores uma “docência compartilhada”, algo não habitual no ensino presencial. O professor não ensina mais sozinho, mas torna-se uma “entidade coletiva” (BELLONI, 2008) haja vista que a produção de uma aula virtual requer a divisão das responsabilidades com outros profissionais de áreas distintas do conhecimento.

De forma geral, nas instituições de ensino vinculadas a UAB temos diferentes atores trabalhando conjuntamente. Dependendo do desenho didático³⁵ da instituição, essa equipe é dividida em três grandes áreas: coordenação, equipe pedagógica e apoio técnico-administrativo. O Apêndice A descreve, de forma resumida, os recursos humanos envolvidos em curso vinculado à UAB e suas principais funções.

A equipe de coordenação geral, geralmente, é composta por a) coordenador geral, responsável pela gestão da UAB na instituição educativa; b) coordenador adjunto, também responsável pela implantação, acompanhamento e gestão acadêmica do curso; c) equipe de supervisores e/ou coordenador de tutoria, responsável por acompanhar o trabalho dos professores tutores e o desenvolvimento do curso e d) coordenador do polo, responsável pelo gerenciamento e organização dos cursos nos polos presenciais da UAB (CAPES, 2013).

³⁵ A divisão de trabalho na UAB depende do projeto pedagógico de cada instituição podendo incluir ou excluir os atores elencados.

No sistema UAB, a equipe pedagógica é composta, de forma resumida, pelos seguintes profissionais: a) professor autor, também chamado de conteudista, responsável pela elaboração do material didático; b) professor revisor ou revisor textual, responsável pela revisão ortográfica do material didático; c) professor formador ou executor, responsável pelo planejamento da disciplina; e d) professores tutores.

Na UAB brasileira existem dois modelos de tutores: a distância e o presencial. O professor tutor a distância geralmente permanece na cidade sede de sua instituição de ensino, atendendo os alunos de forma remota; já o professor tutor presencial auxilia os alunos no polo de apoio presencial. Dependendo do modelo implementado pela Instituição de Ensino Superior (IES), há casos no qual o professor tutor é responsável por uma turma durante o curso inteiro ou por uma disciplina específica em um ou vários cursos (CAPES, 2013; MENDES, 2011; SALES, 2011; SILVA, 2008).

A equipe de apoio engloba toda a rede de apoio que vai desde a *equipe técnica*, responsável pela manutenção do ambiente virtual de aprendizagem e *equipe administrativa*, responsável pela parte burocrática dos cursos, como emissão de declarações, matrícula de alunos, dentre outras funções. Além desses especialistas, outros profissionais podem estar presentes na produção de um curso *online*, como, por exemplo: *administrador de rede*, responsável pela manutenção da rede de computadores e outros recursos computacionais, *administrador do AVA*, que gerencia o ambiente virtual de aprendizagem; *web-roterista*, responsável por roteirizar os conteúdos, adequando-os à linguagem multimídia; *webdesigner*, que dispõe o roteiro no ambiente virtual de aprendizagem; *pesquisador iconográfico* que seleciona imagens para representar determinado tema; *ilustrador ou desenhista*, responsável pelas ilustrações; *produtor de vídeo*, que edita os vídeos; *programador*, que customiza o ambiente *online* de aprendizagem conforme a orientação do *designer* educacional, principal interlocutor do trabalho dos especialistas (CAPES, 2013; SANTOS; SILVA, 2009). Ressalta-se que cada IES tem autonomia para definir os papéis e os profissionais envolvidos na gestão de EaD, conforme exemplo apresentado na FIG. 3, a seguir.

Para que de fato a educação a distância tenha qualidade, faz-se necessário uma equipe especializada de profissionais de diferentes áreas como Ciências Humanas, Ciências da Computação, dentre outros, além de uma equipe de docentes que dominem não somente as técnicas de ensino. Eles também devem ter domínio das ferramentas tecnológicas, ser inovadores, criativos, saber interpretar e atender as especificidades da educação *online*, seja produzindo material didático em distintas mídias (texto, áudio, vídeo) ou para diferentes tecnologias (impressos, CD/DVD, internet, dispositivos móveis), seja na assessoria e

acompanhamento *online* dos estudantes, seja na escolha de metodologias aplicáveis à EaD.

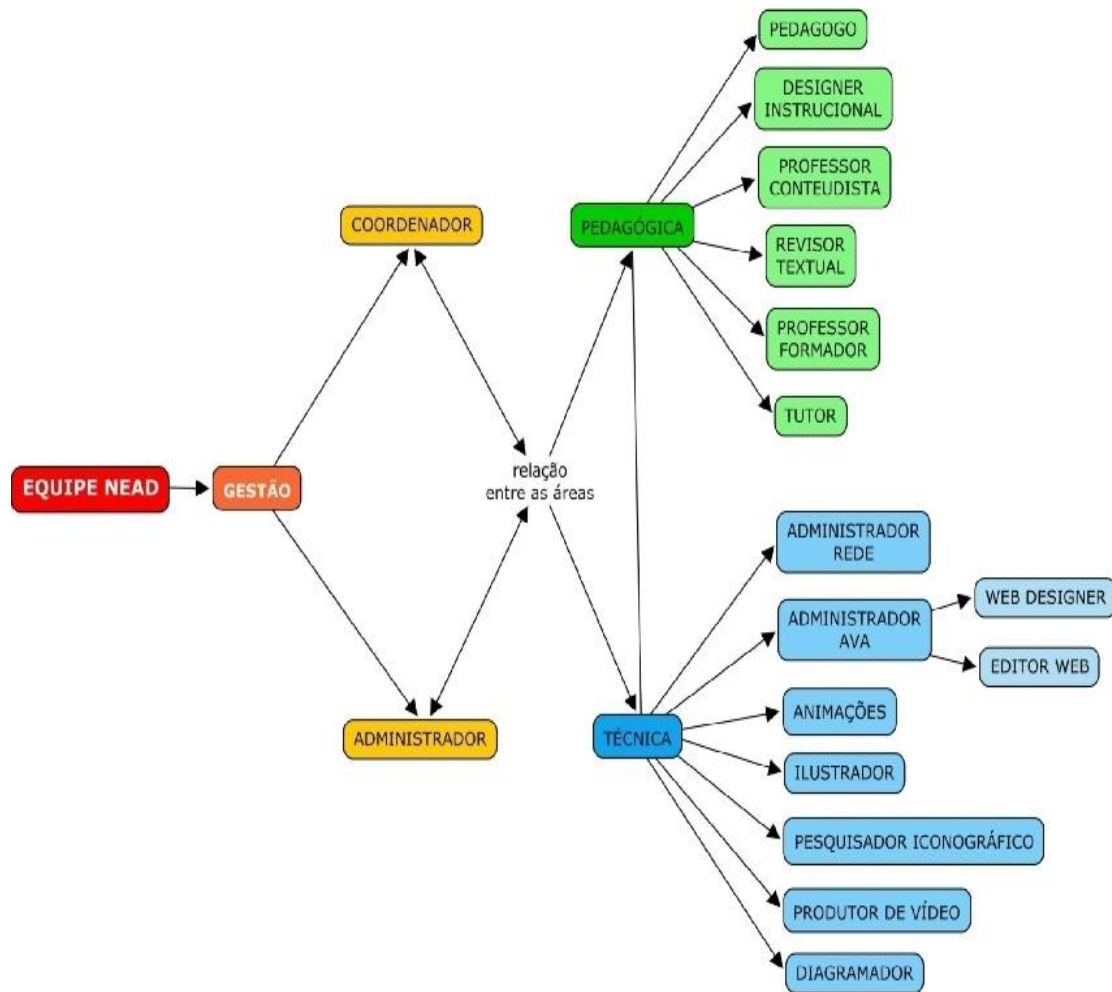


FIGURA 3 - Exemplo de núcleo de Educação a Distância - NEAD

Fonte: (MINEIRO, 2011, p. 44)

Na EaD *online* não é um único professor que atua, mas uma equipe multidisciplinar responsável por ações diversas, desde a gestão acadêmica do curso, a produção de material didático até o acompanhamento e assessoramento de alunos. Na gestão da EaD *online*, é importante superar o conflito entre professores e especialistas, “garantindo a especificidade de cada um deles e não a substituição de um pelo outro ou a submissão de um ao outro, ou seja, não é o técnico que define o pedagógico nem é o professor que deve se transformar no técnico.” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 84). Cada profissional contribui com seu saber, trabalhando de forma cooperativa no planejamento e execução de programas de EaD.

Dentre todas as funções docentes exercidas no contexto UAB, a figura do professor tutor tem um papel relevante no apoio aos alunos em todos os aspectos da sua aprendizagem, fornecendo suporte cognitivo, afetivo e sistêmico (BAUMANN *et al.*, 2006).

De todos os profissionais de EaD, o professor tutor é a figura mais próxima, que contribui diretamente para o sucesso ou insucesso da aprendizagem a distância, pois conhece as limitações de seus alunos.

Historicamente o professor tutor sempre existiu, recebendo diferentes denominações conforme o período histórico vivenciado e a função desempenhada como veremos a seguir.

2.2.2 De monitor a mediador: o lugar do professor tutor na EaD online

Na literatura nacional e internacional, encontramos diversas denominações para o profissional que atua na EaD, causando uma confusão conceitual quanto a sua identificação etimológica e a especificidade de sua atuação. Encontramos os seguintes termos: monitor (HARDAGH; SCIOTTI; FONTE, 2002), monitor *online* (DÖDING; MENDES; KOVALSKI; 2003), mentor (BELLODI; MARTINS, 2005), instrutor (MOORE; KEARSLEY, 2010), e-moderador (SALMON, 2003), *web-tutor* (GONÇALVES, 2008), tutor virtual (MAGGIO, 2001), tutor eletrônico (SILVA, 2008), professor *online* (SILVA, 2011), assessor pedagógico (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1997), teletrabalhador (MILL, 2006), professor-tutor (MACHADO, MACHADO, 2004) professor tutor (RODRIGUES, AGUIAR, 2009; SANTOS, 2010), docente-tutor (MILL *et. al.*, 2008), professor orientador (MORAN, 2007a), e-tutor (BIANCHINO *et. al.*, 2012; DENIS *et. al.*, 2004), dentre outras formas.

Não existe consenso na literatura acerca da designação do profissional que atua em ambientes não presenciais de aprendizagem. O termo mais usual em países ibero-americanos é tutor. Em países falantes de língua inglesa, também é comum os termos *mentorig* e instrução para designar a prática tutorial. É oportuno comentar, contudo, que tais termos não são sinônimos. Vejamos, a seguir, as distinções entre tutor, mentor e instrutor.

O vocábulo tutor apresenta diferentes significados de acordo com a área que está sendo empregada. Etimologicamente, o termo deriva do latim “tūtor,ōris”, significando “olhar, encarar, observar, estar debaixo da vista”, ou seja, aquele que mantém as pessoas sob sua vista, no sentido de proteger. Por metonímia, tutor seria o guardião, o defensor, o cuidador, aquele responsável por zelar por outrem (MICHAELIS, 2012).

No campo jurídico, o termo tutor refere-se àquele que ampara, protege, cuida, defende os interesses de indivíduos, sendo responsável pela tutela de um incapaz, seja por orfandade ou perda do pátrio poder pelos pais, seja por doença limitante (BOTTI; REGO,

2008). Tal definição permanece viva até a contemporaneidade, encontrando amparo no Código Civil Brasileiro. Neste caso, a tutoria vem a ser função ou autoridade de tutor; o exercício da tutela conforme determina o artigo 1740 da Lei 10.406/2002 (BRASIL, 2002).

Na área de administração de negócios, a tutoria significa a superintendência, o governo, a direção. Também encontramos o verbete tutor na Agronomia, para se referir “a estaca ou vara cravada no solo que serve para amparar e segurar uma planta cujo caule é flexível ou demasiado débil”. (MICHAELIS, 2012).

Em instituições de ensino europeias, pode também significar um professor para pequenos grupos, que presta atenção individualizada a esses alunos (BOTTI; REGO, 2008), atuando como um professor particular. Como podemos perceber em todas as acepções, o vocábulo pertence ao campo semântico da proteção e do cuidado.

Historicamente o tutor sempre esteve presente na educação de nobres e afortunados. Antes do século XIX, era comum que as famílias mais abastadas contratassem tutores para orientar os mais jovens. Muitos conviviam diariamente com seu tutelado, desde a infância, atuando também como mentores pessoais. Um exemplo célebre em nossa História foi José Bonifácio, tutor e mentor do então príncipe regente D. Pedro II, na época menor de idade, após a abdicação de seu pai D. Pedro I (FREITAS, 2000).

O termo mentor provém do latim *Méntōr, oris*, antropônimo de Mentor³⁶, personagem de Odisseia de Homero (BELLODI; MARTINS, 2005), servindo para designar a relação entre uma pessoa sênior e um jovem iniciante. Em profissões liberais, como Medicina e Advogacia, ainda é comum a prática da mentoria nos dias atuais. Nesse momento,

O mentor tem um papel que ultrapassa a orientação para estudo e para "aprender a aprender", perseguindo não apenas os objetivos do curso, mas também assessorando o jovem na realização dos objetivos pessoais, investindo no desenvolvimento dos mais inexperientes e interessando-se por eles. Estabelece uma relação complexa e multifacetada com o jovem profissional, buscando o desenvolvimento interpessoal, psicossocial, educacional e profissional (BOTTI; REGO, 2008, p. 368).

No contexto da EaD, muitos estudos utilizam mentor e tutor como sinônimo, todavia existe uma distinção clara das funções (MILL, 2006). O mentor é o conselheiro, o mestre que orienta outra pessoa, um modelo a ser seguido, um profissional mais experiente, reconhecido por sua competência, que tem em suas mãos a condução e a responsabilidade de

³⁶ Segundo a mitologia grega, Mentor era amigo de confiança e conselheiro do rei Ulisses. Quando este partiu para a guerra de Troia, confiou sua esposa Penélope e seu filho Telêmaco aos cuidados de Mentor. Anos depois, Telêmaco resolve procurar o pai. Sendo jovem demais, é guiado por Mentor em sua longa viagem repleta de dúvidas e aventuras, até o encontro com o pai na ilha de Ítaca. O poema descreve a importância de Mentor para o crescimento intelectual e moral de Telêmaco (BELLODI; MARTINS, 2005).

promover a aprendizagem e a formação de seu pupilo de forma individualizada.

Já a tutoria como método pedagógico nasceu no século XV na universidade, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé cristã e a conduta moral (TEIXEIRA, 2010). Geralmente era o aluno mais adiantado da turma, encarregado de velar pelo comportamento dos demais (BELLONI, 2008). Posteriormente, as universidades inglesas de Oxford e Cambridge utilizaram a figura do tutor para assessorar grupo de alunos de modo individualizado, sob coordenação de um professor titular (SCHLOSSER, 2010).

É oportuno registrar que, até meados do século XX, a função docente era eminentemente masculina, assim, as funções de tutor e/ou mentor e monitor eram exercidas por homens, restando à mulher a esfera privada, exercendo o papel de mãe e esposa (ARCE, 2001; FREITAS, 2000).

Antes da era da informatização da EaD, os tutores atuavam como monitores, ou seja, uma espécie de colaborador do professor titular em faculdades e escolas. A sua função consistia em revisar conteúdos, apoio na resolução de exercícios, ou ainda, ministrar aulas de reforço para alunos em recuperação dentre outras funções. Esse tipo de atuação era tido como complementar ao trabalho docente. De igual maneira contribuía para o aprimoramento da aprendizagem; e é com esse sentido, que o termo tutor foi incorporado aos primeiros programas de EaD (HARDAGH; SCIOTTI; FONTE, 2002). Ressalte-se que a figura do monitor ainda é muito frequente nos dias de hoje, principalmente em instituições de ensino superior presenciais, agindo como um auxiliar do professor sênior, um estagiário ou mesmo um docente em início de carreira.

Nas primeiras gerações de EaD, o professor tutor não tinha a função docente, mas de monitor visto que o professor não tinha condições de atender a todas as necessidades discentes, principalmente aquelas que não eram específicas dos conteúdos dos cursos. A tutoria restringia-se a abrir a sala de aula³⁷ para o aluno, ligar os equipamentos, cobrar a frequência e o cumprimento das tarefas (CORTELAZZO, 2008).

Naquele momento histórico a principal função do tutor era dar o suporte operacional ao curso, atuando ora como “fiscal”, ora como “animador”. A ação tutorial se refletia no cumprimento dos ditames burocráticos, com pouca ou nenhuma interação com a aprendizagem, pois na concepção vigente o tutor apenas “apoiava a aprendizagem, mas não ensinava”. (MAGGIO, 2001, p. 95). Não era responsabilidade do tutor responder dúvidas

³⁷ Dependendo o projeto pedagógico da instituição a sala de aula neste caso poderia ser uma telessala ou um laboratório de informática ou mesmo uma sala de aula comum destinada aos encontros presenciais.

relacionadas ao conteúdo ou avaliar a aprendizagem, pois eram funções docentes. O tutor colaborava junto aos discentes nas dúvidas relacionadas aos aspectos operacionais de acesso, como postar tarefas, enviar mensagens e/ou informes acerca das datas, cobrar o envio das atividades dentre outros (DÖDING; MENDES; KOVALSKI, 2003) tendo uma função mais gerencial do que docente. As TDICs permitiram um salto qualitativo na EaD, provocando uma mudança de paradigma na função tutorial. Novas responsabilidades são requeridas a esse profissional. Agora lhe compete acompanhar as atividades discentes, avaliar a aprendizagem, dar o *feedback* ao aluno, orientando-o e proporcionando condições de uma aprendizagem autônoma, ajudando a superar as limitações, os problemas e as dificuldades advindas da aprendizagem *online* (BELLONI, 2008; CORREA 2011; MATTAR, 2011).

Uma das qualidades do professor tutor é a capacidade de instituir um diálogo intencional de forma efetiva. A carência da competência comunicacional para tutoria *online* inclusive pode levar a evasão (MENDES *et. al.*, 2009) e/ou ao sentimento de orfandade virtual (MERCADO, 2007).

Para um bom desempenho na EaD *online*, o professor tutor deve possuir algumas características como: contribuir na elaboração do conteúdo do curso; moderar as discussões; supervisionar os projetos individuais e em grupo; avaliar as tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso; manter registros dos alunos; ajudar os alunos a gerenciar seu estudo; motivar os alunos; responder ou encaminhar questões administrativas, técnicas e aconselhamento; representar os alunos perante a administração e avaliar a eficácia do curso (MOORE; KEARSLEY, 2010). Tais atribuições relegam ao professor tutor um novo papel diferente do modelo da EaD clássica. Se outrora esse profissional tinha um papel coadjuvante, atuando como mero “monitor” das ações discentes, na atualidade esse profissional é cada vez mais instigado a agir como mediador, perfil esse corroborado por Carvalho (2007), Correa (2010), Denis *et. al.* (2004), Mattar (2012), Vilarinho e Cabanas (2008), dentre outros.

Diferentemente do modelo presencial, na EaD *online* a docência se modifica, pois novos papéis são requeridos ao professor, deixando de ser “unidocência” para ser “polidocência” (MILL, 2006). Ampliam-se as funções docentes, podendo exercer múltiplos papéis nesse cenário. Para Belloni (2009) a docência na EaD *online* pode ser contemplada em sete funções (FIG. 4).

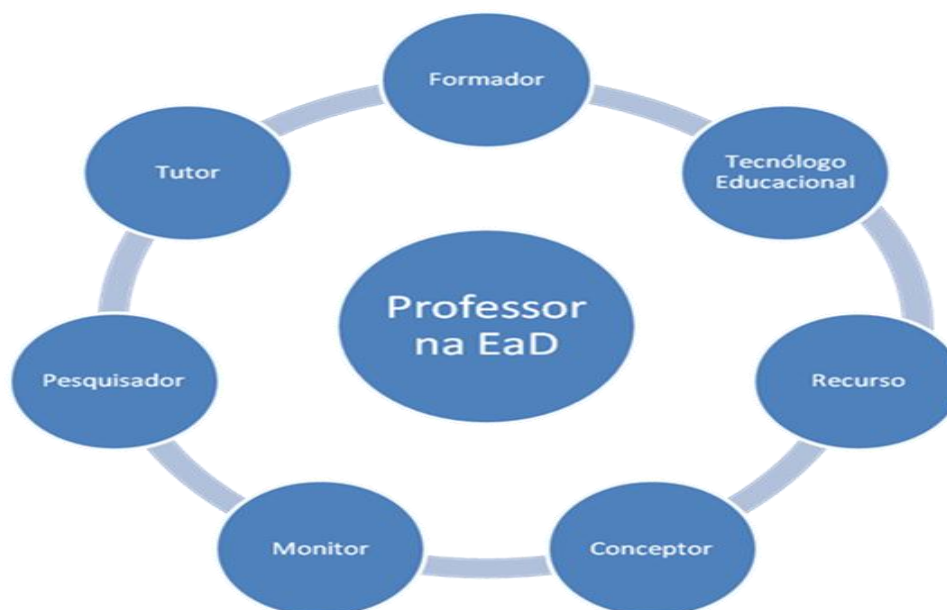


FIGURA 4 - Funções Docentes na EaD *online*.

Fonte: Adaptado de Belloni (2008, p.82-84)

Na acepção de Belloni (2008, p.82-84), o professor na EaD *online* pode atuar em sete funções:

Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, sendo correspondente a função pedagógica do professor no ensino presencial;

Professor conceptor: realizador de cursos e materiais preparando os planos de estudo, currículos;

Professor pesquisador: pesquisa e se atualiza em várias disciplinas e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica;

Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos de acordo com as disciplinas de sua responsabilidade, em geral participa das atividades de avaliação;

Professor tecnólogo educacional: especialista em novas tecnologias, função nova, é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos, adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais, assegurar integração entre a equipe técnica e pedagógica;

Professor recurso: esta função poderá ser exercida também pelo tutor, ele assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas com relação aos conteúdos de uma disciplina ou questões relativas à organização dos estudos e das avaliações;

Professor monitor: muito importante em certos tipos de EAD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. O monitor coordena e orienta esta exploração, é uma função de caráter mais social que pedagógico, sendo formada uma pessoa da própria comunidade para exercer esta função).

Apesar das diferentes denominações, as funções docentes na modalidade a distância se complementam entre si, o que implica uma docência compartilhada, o que pressupõe a crença de que é possível transformar a “sala de aula virtual” em uma comunidade de aprendizagem. Contudo, Lapa e Pretto (2010) nos alertam que as instituições não estão

preparadas para lidar com essa realidade, principalmente os professores, que apresentam dificuldade de reconhecer essa docência coletiva, compartilhada com outros sujeitos. Salientam os autores: “É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos” (p. 85).

Na atualidade, não compete mais ao professor tutor apenas cobrar tarefas e disponibilizar o conteúdo, mas se exige desse profissional novas competências e habilidades para promover o conhecimento de forma colaborativa, fazendo uso de estratégias pedagógicas que tornem o aprendizado significativo. Não há mais dúvidas acerca de sua função, pois,

Se o tutor interage com os alunos, motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor. (BARROS; BORTOLOZZO; MOURA, 2009, p. 6164).

Como consequência, temos que o campo de atuação do tutor virtual é muito amplo e muito próximo do professor do ensino presencial. O apoio tutorial é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância, não mais como guardião, mas como mediador da aprendizagem, um docente capaz de gerenciar um ambiente de interação, cooperação e autonomia. Corroborando com esse entendimento, diversos autores defendem que o tutor é um docente diferenciado, que necessita superar a aceção inicial de cuidador, guardião para se tornar verdadeiramente um educador dentro de uma modalidade tão distinta como é a educação a distância *online* (CARVALHO, 2007; FERREIRA, 2009; MACHADO, MACHADO, 2004; MATTAR, 2012; SALES, 2011; SILVA, 2008; VILARINHO; CABANAS, 2008).

O próprio governo modificou sua concepção de tutor nos últimos anos. Até meados de 2006, para o cargo de tutor da UAB era exigido apenas o ensino médio (Lei nº 11.273/2006), o que reforçava o caráter de tutela, de guardião desse profissional. Esse entendimento influenciou (e influencia) muitas instituições de ensino e perdurou até a Capes, em 2011, por meio dos Ofícios Circulares nº 20/2011 e 21/2011, modificar os requisitos para a admissão de tutores no contexto da UAB. Atualmente, para atuar como tutor no contexto da UAB é exigido;

[...] possuir formação na área da disciplina ou do curso em que atua, garantindo assim a qualidade da formação em nível superior oferecida no âmbito do Sistema UAB; b) Estar vinculado ao setor público ou ser aluno de programa de pós-graduação de IES pública ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação,

como, por exemplo, **ser professor voluntário**, assistente ou similar. [...] **Ter experiência docente** de, no mínimo, um ano na Educação Básica ou Ensino Superior e curso de pós-graduação Lato Sensu (Especialização) concluído, ou; estar regularmente matriculado em um programa de pós-graduação Stricto Sensu (mestrado ou doutorado) ou ter título de mestre ou doutor. Ter vínculo profissional com o serviço público (municipal ou estadual ou federal), ou; estar regularmente matriculado em um programa de pós-graduação Stricto Sensu (mestrado ou doutorado). (BRASIL, 2011, grifo nosso)

Os principais aspectos da nova regulamentação vão além do estabelecido, pois contribuem para elucidar a função tutorial. A Capes, ao exigir do futuro tutor da UAB formação específica na área da disciplina, formação pós-graduada e experiência anterior em educação, contribui para o entendimento de que o tutor é, de fato, um professor, haja vista estes serem os requisitos mínimos para atuação docente na educação superior. A formação na área do curso a ser ofertado juntamente com a experiência docente contribuem para a aprendizagem dos alunos garantindo assim a qualidade da formação ofertada.

A nova determinação da Capes vai ao encontro do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), no que se refere à formação docente para o ensino superior, explicitado no artigo 66, *in verbis*: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A legislação, ao mencionar a formação mínima necessária para o exercício da docência universitária, não faz acepção entre cursos presenciais e a distância nem especifica como deve ser a formação dos professores³⁸ para atuação na modalidade de educação a distância. Por outro lado, a nova determinação da Capes, ao exigir do tutor a formação mínima de pós-graduação (especialização) ou vinculação a programas de mestrado e/ou doutorado, nada mais faz do que respeitar a legislação nacional, pois o tutor da UAB atua em cursos de graduação e especialização reconhecidos pelo Ministério da Educação com validade em todo território nacional.

A experiência docente continua sendo requisito fundamental para exercício tutorial atrelado a um novo componente: o vínculo com ao setor público. Tal preocupação é reflexo de um estudo da Procuradoria Geral da União. Segundo esta, o tutor, mesmo não possuindo vínculo formal de trabalho, poderia gerar futuros processos trabalhistas. Por outro lado, tal medida protetiva poderá dificultar ainda mais o ingresso de recém-formados e/ou que não tenham vínculo governamental. É oportuno considerar a notória dificuldade de contratação e manutenção de docentes, principalmente nos rincões brasileiros, notadamente em áreas específicas do saber, o que poderá ser um entrave para a seleção de novos

³⁸ No capítulo seguinte, aprofundaremos essa discussão sobre a formação dos tutores na UAB.

professores tutores. Embora a legislação e a literatura científica tenham caminhado para o entendimento do tutor como docente de EaD; por outro lado, a figura do tutor como um “cuidador” na sala de aula virtual ainda é uma concepção bastante presente nas instituições de ensino (SILVA, 2008).

Diversas pesquisas apontam o tutor como elemento canalizador do sucesso da EaD no contexto das tecnologias de informação e comunicação (ARETIO, 2001; MACHADO, MACHADO, 2004; MACHADO; TERUYA, 2009; SOARES JUNIOR; MASSENSINI, 2010). Se o tutor é tão importante para as instituições de ensino superior, por que não enxergamos esse reconhecimento na prática?

A falta de consenso da função do professor tutor na EaD decorre, segundo Santos e Silva (2009), de dois modelos de tutoria: a tutoria reativa e a tutoria pró-ativa. No primeiro modelo, a função tutorial assemelha-se ao monitor, ao guardião dos primórdios da EaD da primeira e segunda geração. Seu papel se resume a atuar como suporte, tirar dúvidas, monitorar a aprendizagem, não sendo considerado um docente propriamente dito, tendo um papel coadjuvante na EaD. Embora bastante controverso esse modelo ainda é frequente nas instituições de ensino superior integrantes da UAB (MATTAR, 2012; SALES, 2011).

Já na tutoria pró-ativa, o professor tutor age como mediador, fazendo a transposição didática entre o conhecimento científico e conhecimento construído pelo aluno. Nesse momento, o professor tutor busca promover a aprendizagem colaborativa, a autonomia discente e o aprendizado contínuo e significativo, criando oportunidades de reflexão e interação durante o decorrer do curso. Neste modelo, o tutor torna-se docente ao “propiciar o máximo de conhecimento aos aprendizes, permitindo que esses possuam uma visão ampla e crítica do processo de ensino-aprendizagem.” (RODRIGUES; AGUIAR, 2009, p. 46). Concordamos com diversos estudiosos, dentre eles, Machado e Machado (2004), Rodrigues e Aguiar (2009) e Silva (2011) que preferem adotar o termo “professor tutor” por compreender que somente o termo tutor não contempla todas as especificidades desse profissional.

Na prática, as funções tutoriais na EaD são definidas a partir da concepção do curso. Caso o professor tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para atuar na modalidade a distância, corre-se o risco de um atendimento tutorial inadequado podendo levar o aluno a evasão. Falcão e Paranaguá (2009) constataram que o modelo de tutoria proposto pela instituição de ensino repercute diretamente nos índices de evasão discente. Segundo os autores, em cursos a distância, sem a presença *online* do tutor, a evasão varia entre 70% a 80%. Já em cursos com tutoria reativa, no qual o tutor não possui função pedagógica, a evasão varia entre 40% a 50%. Por fim, nos cursos

onde há a presença de tutor pró-ativo, que age como mediador da aprendizagem, a evasão não passa de 10%.

Rocha (2013) percebeu que a evasão em um curso de especialização na modalidade a distância pode ocorrer pelo desconhecimento das ferramentas tecnológicas, pois o aluno muitas vezes não está ambientado com a sistemática de cursos a distância daí a necessidade de um acompanhamento mais individualizado e da mediação do professor tutor.

Na atualidade a capacidade de mediar a aprendizagem é a principal qualidade do professor tutor. Mas o que significa ser mediador em ambientes digitais de aprendizagem? Gonçalves (2009, p. 8) contribui para elucidar essa questão ao afirmar que:

[...] o papel do professor, enquanto mediador, é aproveitar o máximo possível de situações contextualizadas, dos saberes que os alunos já trazem consigo. Como tal, ele não deve provocar rupturas abruptas, mas transições paulatinas, atraentes, interativas. Para tanto, cabe ao docente, consciente de que sempre será, também, um aprendiz, enfrentar seus próprios medos e aceitar o desafio de conhecer e se apropriar de novas tecnologias e linguagens e, a partir delas buscar adentrar na zona proximal do alunado.

Na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem é um fenômeno social, resultado da participação ativa de professores e alunos. Considerando cada sujeito um ser histórico, que carrega consigo sua historicidade, sua leitura de mundo, e que faz com que o sujeito se torne consciente de sua função na sociedade, podemos destacar a importância da mediação na prática docente em EaD. Desse modo, “não se trata, portanto, do professor-tutor se constituir como um agente de realização das mediações, mas trabalhar com e nas mediações.” (LOSSO, 2002, p. 14).

A mediação na EaD *online* é um processo social que ocorre entre seus pares por meio dos diferentes signos, instrumentos e até formas semióticas, não exigindo “obrigatoriamente, a presença física do outro, pois não é a corporeidade que estabelecerá uma relação social mediatizada. Seria, antes, um processo de significação que permite a interação e a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade às partes e vice-versa”, (MACHADO; TERUYA, 2009, p. 1730). Em sua função de gestor da aprendizagem, o professor tutor *online* exerce diversos papéis, simultaneamente, como facilitador, mediador. Fica evidente, portanto, que tais atribuições competem ao educador e não mais a um monitor, pois

Se o tutor interage com os alunos, motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor. (BARROS; BORTOLOZZO; MOURA, 2009, p.6164).

A ação mediadora do tutor é muito mais abrangente do que somente responder os questionamentos dos alunos. Fazem parte da ação mediadora do professor tutor estabelecer a produção de vínculos afetivos. As relações sociais e afetivas constituídas durante a aprendizagem são aspectos que não devem ser desmerecidos no processo educativo. O tutor, por sua ação dialógica mais próxima do educando, é capaz de realizar a transposição didática entre a teoria e a prática, instigando o questionamento e a criticidade dos alunos por meio de fóruns, *chats* e outras ferramentas de comunicação. Não são essas as funções docentes exercidas por um professor no ensino presencial?

Na perspectiva da EaD *online*, o professor não é mais um facilitador da instrução, o monitor que cobra ou o guardião que acompanha as atividades; também sua atuação não se reduz a um conselheiro, mas um ser ativo, um docente diferenciado, um mediador da aprendizagem.

Ser tutor mediador é ser um **problematizador da realidade**, é estabelecer ações interativas dialógicas com as outras tantas possibilidades de compreensão dessa mesma realidade. Para tanto, **reconhecer o tutor como mediador é resgatar o princípio epistêmico da ação docente**. É compreendê-lo como articulador do processo de formação, criador de situações de aprendizagens que proporcione ao aluno em formação montar estratégias para resolver a situação, reconstruir conceitos e utilizar os processos de estruturas mentais complexas. (UNB, 2008, p. 21, grifo nosso).

As ações do professor tutor no âmbito da EaD *online*, conforme Mendes (2012), envolvem ações docentes, tais como apresentação do conteúdo programático, elaboração e correção de avaliações, orientação e condução das tarefas dirimindo possíveis dúvidas, realização de demonstrações e/ou simulações, sugestão de leituras, apresentação de exemplos, apoio a grupos de estudo, orientação a trabalhos acadêmicos, dentre outras funções docentes. Fica evidente que esse profissional não diverge do educador presencial. Silva (2011) é contundente em afirmar que o próprio termo tutor não comporta as atribuições necessárias ao professor que deseja atuar na EaD no contexto da cibercultura. O autor usa o termo “professorar *online*”, para indicar as múltiplas possibilidades de experimentação e expressão da ação docente na cibercultura.

O professor *online* constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar, enquanto a aprendizagem se dá na exploração, ter a experiência realizada pelos aprendizes e não a partir da récita. Isto significando, portanto, modificação radical em sua autoria em sala de aula *online*. O professor, não se posiciona como detentor do monopólio do saber, mas como aquele que dispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramento, de agenciamento e estimula a intervenção dos aprendizes como coautores da aprendizagem (SILVA, 2011, p. 57-58).

Causa estranhamento, o tutor no contexto da UAB não poder ser chamado de professor, se é ele quem acompanha o percurso acadêmico do aluno, ouvindo seus anseios, dirimindo suas dúvidas, avaliando suas atividades, enfim acompanhando o processo pedagógico deste aluno. O professor tutor, ao mediar o conhecimento utilizando as ferramentas midiáticas de informação e comunicação, exerce a função docente, embora não esteja presencialmente em uma sala de aula convencional.

No contexto da EaD *online*, a relação entre professor/aluno não pode se pautar na transmissão de conhecimento. Faz-se necessário que o professor tutor seja atuante no processo educativo, interagindo com seus alunos, buscando ressignificar e redefinir as concepções e práticas pedagógicas. Sua ação requer capacidades pessoais e técnicas, valendo-se das habilidades da “empatia, o respeito pela pessoa do aluno, o conhecimento do conteúdo, a cordialidade, a capacidade para gerenciar conflitos que se instalam pelas tramas da rede”. (FARIA, 2010, p. 35). É necessário também saber utilizar de forma competente as tecnologias de informação e comunicação, o conhecimento de práticas tutoriais que gerem colaboratividade entre o grupo (SCHLOSSER, 2010), permitindo a troca de experiência, o debate de ideias, possibilitando a criação de ambiente *online* de interação.

Mendes (2012) reitera ainda que professor tutor também deve fazer parte da equipe colaborando na elaboração de conteúdos para o curso, supervisionando os meios de produção do material didático, sugerindo melhorias e principalmente participando de uma avaliação institucional permanente a fim de aperfeiçoar o próprio sistema. Além disso, os professores tutores devem contribuir para que:

[...] os estudantes deixem para trás os papéis estereotipados de recebedores da informação e adotarem um novo modelo: ser pesquisadores, exploradores e usuários da informação. Ao longo do processo de tutoria, vão deixando de lado o papel de liderança que assumem no início e assumindo mais o papel de facilitador, enquanto os educandos se transformam de participantes passivos a ativos (MILL *et al.*, 2008 p. 123).

No caso dos professores tutores, essa relação geralmente é muito mais problemática, pois esse profissional encontra-se desamparado pela legislação trabalhista, não havendo reconhecimento de seus direitos como docente. A dualidade da EaD está no fato de que procura primar por uma formação de qualidade; por outro lado, desvaloriza esse profissional que atua diretamente com a aprendizagem. Apesar de não possuir nenhum vínculo empregatício, os tutores são vinculados às IES integrantes da UAB por meio de bolsas, não permitindo que um mesmo profissional atue em instituições de ensino distintas no mesmo período. As bolsas são pagas pela CAPES com recursos do FNDE.

O QUADRO 4 apresenta as funções na UAB e os valores pagos aos bolsistas na atualidade. Percebemos que o tutor é o profissional de EaD que recebe menor remuneração dentre todos os bolsistas. Acreditamos que essa postura se deve ao caráter coadjuvante dada ao professor tutor no contexto da UAB nacional. Para os demais profissionais que atuam dentro do sistema UAB, a bolsa pode variar dependendo da área de atuação. Para professores pesquisadores que atuam como conteudistas e formadores, o valor da bolsa varia de R\$1.100,00 até R\$1.300,00, dependendo dos requisitos como tempo de docência no ensino superior. Para os professores que atuam como supervisores e revisores, a bolsa corresponde a R\$1.100,00. Já o professor tutor, seja a distância ou presencial, recebe uma bolsa mensal muito próxima de um salário mínimo vigente³⁹, de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), precisando cumprir a carga horária de trabalho de 20 horas semanais, acompanhando em média 25 a 30 alunos. Em todos os casos, os profissionais que atuam no sistema UAB, não podem acumular vínculos com outras IES ou acumular mais de uma função e/ou bolsa.

Função na UAB	Valor da bolsa em reais⁴⁰
Coordenador/Coordenador-adjunto I	1.500,00
Coordenador/Coordenador-adjunto II	1.100,00
Coordenador de curso I	1.400,00
Coordenador de curso II	1.100,00
Coordenador de tutoria I	1.300,00
Coordenador de tutoria II	1.100,00
Coordenador de pólo	1.100,00
Revisor ou Supervisor de pólo	1.100,00
Professor Conteudista I	1.300,00
Professor Conteudista II	1.100,00
Professor Pesquisador I	1.300,00
Professor Pesquisador II	1.100,00
Tutor	765,00

QUADRO 4 – Valores pagos aos bolsistas da UAB
Fonte: CAPES, 2013

É oportuno considerar que a única exceção a essa regra é o caso disposto pela portaria conjunta CAPES/CNPq nº 01, de 12 de dezembro de 2007, que explicita no primeiro parágrafo que alunos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* possam acumular a bolsa de

³⁹ O valor do salário mínimo instituído em janeiro de 2013 é R\$678,00.

⁴⁰ Valores em vigor desde a publicação de Portaria GAB/MEC nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009.

pesquisa com a de tutoria:

Os bolsistas da CAPES e do CNPq, matriculados em programas de pós-graduação no país, selecionados para atuar nas instituições públicas de ensino superior como tutores do Sistema UAB, terão as respectivas bolsas de estudo preservadas pelas duas agências, pelo prazo da sua duração regular.

Ressalta-se que essa política de contratação e “congelamento” do valor das bolsas atinge todos os profissionais que atuam no sistema UAB, não apenas os professores tutores. Ademais, também há recomendação de que o pagamento seja efetuado até o décimo quinto dia útil do mês, mas essa regra nem sempre é cumprida, gerando insatisfação, desmotivação e alta rotatividade (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2012; SALES, 2011; UAB, 2013).

Todos os docentes⁴¹ que atuam no sistema UAB, seja como professores tutores, conteudistas ou professores em cargos de gestão, encontram-se desamparados pela legislação trabalhista, sem direitos mínimos, como férias, aposentadoria, repouso remunerado, décimo terceiro, dentre outros direitos trabalhistas garantidos aos demais profissionais de educação dita “presencial”, criando-se assim uma espécie de “subclasse docente” (SEGENREINC, 2006), um ser invisível ou pior uma forma de proletarização do docente universitário.

Diferentemente de outros países com longa história em EaD, o professor tutor e demais docentes que atuam na UAB não possuem nenhum vínculo formal de trabalho com a instituição de ensino, fragmentando e onerando as IES, que precisam investir em seleção e qualificação de novos profissionais. Em alguns casos, o exercício da tutoria sequer é contabilizado como tempo de docência, para fins de comprovação de experiência em processos seletivos de cursos presenciais nas instituições participantes do sistema UAB (RODRIGUES, 2012).

A grande diferença é que os profissionais que atuam na UAB brasileira, em especial, os professores tutores, apesar de se desdobrar para que a aprendizagem aconteça e que seja significativa, não é valorizado pelas normas trabalhistas alcançadas pelos outros professores de carreira universitária, como carteira assinada no caso das IES privadas, aposentadoria, férias dentre outros direitos. É oportuno comentar que a educação no Brasil, de forma geral, tem o histórico de não valorizar os seus docentes (PINTO, 2009), seja no ensino presencial ou mesmo a distância.

Outra problemática é a falta de representatividade, embora exista uma associação

⁴¹ É oportuno comentar que, para efeito de pagamento de bolsas pela CAPES, não há exigência de categorização dos professores da UAB. Cada instituição opta por uma nomenclatura específica para diferenciar seus papéis, como é o caso do professor tutor que recebe diferentes denominações, já comentado no início desta seção.

nacional, a Associação Nacional de Tutores a Distância (ANATED). A instituição não tem força no cenário nacional, pouco contribuindo para modificar este cenário. Embora todos os tutores da UAB atuem em IES públicas e sejam profissionais de educação, não recebem amparo sindical de instituições, como o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), haja vista que “os sindicatos de professores não os reconhecem enquanto categoria profissional”. (SILVA, 2011, p.17).

Quanto à condição de tutor como profissional de educação, constatamos a presença crescente da lógica da “exclusão includente” (SEGENREIC, 2006), caracterizada, no caso da tutoria, pela prestação de serviços na informalidade, ou seja, uma forma escamoteada de precarização do docente universitário (LAPA; PRETTO, 2010; MENDES, 2011; SILVA, 2008).

Sem vínculo empregatício, sem apoio sindical, sem reconhecimento da instituição a qual representa, o trabalho docente intensifica-se. Tais aspectos interferem diretamente na qualidade dos cursos a distância e não deveriam ser renegados a segundo plano pelos gestores educacionais. Deveríamos reconhecer a necessidade de valorização profissional do professor tutor, pois exerce uma ação efetiva de docência que interfere diretamente na qualidade do ensino superior ministrado na modalidade a distância.

Ao considerarmos o professor tutor como um agente vital na EaD *online*, deparamo-nos também com a necessidade de abordar sua formação. As instituições que oferecem educação *online* deveriam se preocupar com a qualidade da formação dos seus profissionais tutores, buscando avaliar o desempenho de cada um desses profissionais.

Reiteramos que a formação da equipe de tutores é uma questão crucial que não pode ser negligenciada na EaD *online*. O professor tutor, embora ainda não seja reconhecido como docente continuará sendo peça chave para o sucesso de qualquer empreendimento educacional que privilegie a educação mediada por tecnologias digitais.

No capítulo seguinte elucidaremos os desafios impostos à formação docente para o exercício da tutoria, discorrendo sobre a formação de professores tutores no cenário nacional e internacional, especificamente a formação proposta pela *Open University* (Reino Unido) e *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Espanha), pioneiras no ensino a distância no mundo e referências como centros de excelência no assunto.

3 O CONSELHO DA LAGARTA: A FORMAÇÃO DE TUTORES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL

A Lagarta e Alice se olharam por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e disse, dirigindo-se a Alice com uma voz calma e sonolenta:

- Quem é você? disse a Lagarta

Não foi um modo muito encorajador de começar a conversa. Alice respondeu, um pouco acanhada:

- E... eu nesse momento não sei muito bem, minha senhora... Pelo menos, quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que depois mudei várias vezes...

- O que você quer dizer com isso? - perguntou a Lagarta secamente.

- Você não pode se explicar melhor?

- Eu acho que não consigo me explicar, minha senhora, pois não sou mais eu mesma, como a senhora pode ver.

[...] - Mantenha a calma disse a Lagarta.

Lewis Carroll

Nesta fase de sua jornada, ainda no “País das Maravilhas”, Alice adentra numa viagem de autoconhecimento, pois tudo que sabia cai por terra. A chegada nesse mundo mágico desconstruiu suas hipóteses, levando-a a perceber outras nuances, trazendo novas inquietações, fazendo-a questionar “verdades prontas” e, inclusive, a própria identidade. O encontro com a Lagarta Azul foi o início da mudança, pois lhe permitiu olhar para seu interior, tornando-a capaz de fazer uma escolha mais consciente e, conseqüentemente, mais significativa para o sucesso de sua empreitada.

Da mesma forma que Alice, quando estudamos uma temática no qual já temos alguma vivência, é comum chegarmos com algumas verdades “prontas”. Ao nos aprofundarmos na pesquisa acadêmica, percebemos, todavia, que muitas dessas verdades não passaram de meras ilusões. O professor do ensino presencial, quando adentra no “País das Maravilhas da EaD *online*”, também pode se sentir confuso, pois o que aprendeu na teoria e na prática no ensino presencial passa a ser questionado, fazendo-o repensar seu papel e sua prática pedagógica no novo contexto.

A sala de aula virtual é muito diferente do presencial. Os alunos possuem um perfil diferenciado, o material didático tem outro *layout*, de caráter mais autoinstrucional, enriquecido com recursos cada vez mais tecnológicos como vídeos, animações, sons, *hyperlinks*, dentre outros (FERREIRA; FIGUEIREDO, 2011; MACHADO, MACHADO, 2004; PRETTI, 2009).

O giz cede lugar ao *mouse*, as vozes dão lugar ao barulho dos teclados, as salas de aula tornam-se invisíveis transmutadas em um AVA. O professor tradicional, outrora transmissor de conhecimento, agora transfigura-se em mediador, em facilitador do processo de ensino e aprendizagem, recebendo uma nova nomenclatura, tornando-se professor tutor.

Nesse novo panorama, a elaboração do conhecimento não encontra limites temporais e espaciais. Na era pós-Google, como Alice, precisamos desconstruir nossas hipóteses, refletir de que maneira estamos ensinando e aprendendo na Sociedade da Informação. Dessa reflexão, nascem novos dilemas educacionais: como preparar os alunos para uma era na qual, a maioria das informações encontra-se disponível em rede? Será que nossos professores estão preparados para ensinar em um mundo cada vez mais conectado, em que as informações estão ao alcance de um clique? O que significa ser professor na EaD? Saberemos pensar e idealizar cursos, nos quais o papel de professor deixa de ser um “facilitador” para se tornar um mediador da aprendizagem colaborativa?

Frente a essas questões é imprescindível analisarmos de forma criteriosa a formação de professores que irão atuar na EaD *online*, os chamados professores tutores, enfatizando o desenvolvimento de uma prática reflexiva, a partir da análise da articulação entre os cursos de formação inicial e as instituições promotoras de educação a distância. Concordamos com a afirmação de Hampel e Stickler (2005, p. 311): “there is still a dearth of high quality training to teach online”⁴².

Neste capítulo, refletiremos sobre a formação de tutores, no sentido de compreender como a constituição da docência *online* se configura no contexto internacional e nacional, focalizando algumas das experiências exitosas de formação docente em EaD.

3.1 A Formação de Professores Tutores no Contexto Internacional

Na Europa, encontramos alguns dos mais tradicionais centros de excelência de educação a distância no mundo. Com mais de 40 anos de história, a *Open University*, no Reino Unido, e a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), na Espanha, destacaram-se no cenário internacional por terem sido as primeiras instituições de EaD totalmente autônomas, ou seja, autorizadas a conceder seus próprios diplomas com gerência sobre seus recursos financeiros e corpo docente (MOORE; KEARSLEY, 2010; NUNES, 2009).

⁴²Ainda há uma carência de formação de alta qualidade para ensinar *online* (tradução nossa).

Uma das estratégias para o sucesso dessas instituições reside na sólida formação de seu corpo docente. Cada uma dessas instituições possui um modelo particular de formação de seus tutores o qual abordaremos com profundidade a seguir.

3.1.1 A formação de professores tutores no Reino Unido: *The Open University of United Kingdom*

Historicamente a *Open University of United Kingdom* (OUUK) foi a primeira universidade aberta autônoma no cenário internacional. Criada na década de 1970, atualmente a instituição conta com cerca de 250.000 alunos matriculados em cursos de graduação, pós-graduação, incluindo mestrados e doutorados a distância, e cursos de línguas estrangeiras. Destes, 20.000 estudantes residem no exterior (BAUMANN *et. al.*, 2006; BOWCOTT, 2011; OUUK, 2012).

O modelo de ensino proposto pela universidade aberta britânica é diferentemente do modelo da UAB brasileira, pois permite que o aluno estude meio período sem limitação temporal, bastando apenas concluir os créditos obrigatórios. Na *Open University*, o aluno estuda conforme seu ritmo pessoal podendo concluir seu curso segundo sua disponibilidade de horário, sem a obrigatoriedade de exames presenciais, tornando o ensino mais individualizado. Isso tem atraído cada vez mais jovens (BOWCOTT, 2011; OUUK, 2012).

Os alunos da OUUK têm acesso a ampla variedade de serviços de apoio prestados pela Universidade, incluindo materiais didáticos produzidos por docentes, que englobam transmissões de rádio e televisão, fitas de áudio e vídeo, *e-books*, acesso *online* à biblioteca, conta de *e-mail*, conferências, kits de experiências, acesso a bancos de dados e *sites* específicos, viagens de estudo, cursos de verão e encontros nos fins-de-semana (BAUMANN *et. al.*, 2006; NUNES, 2009).

Os professores tutores na OUUK são chamados de *associate lecturers*⁴³ (professores associados) e trabalham para a Universidade em tempo parcial. Existem ainda os *practice tutors* (tutores práticos), que atuam em cursos que necessitem de maior carga horária prática, como Enfermagem. (BAUMANN *et. al.*, 2006; NUNES, 2009).

Cada professor tutor é responsável pelo apoio de um grupo de aproximadamente 20 alunos, embora esse quantitativo possa variar dependendo da distribuição geográfica dos

⁴³ Diferentemente do que no Brasil, no Reino Unido o título de “*professor*” é o nível mais alto da carreira acadêmica, designado somente para profissionais seniores, geralmente chefes de departamento ou detentores de uma cátedra. O professor em início de carreira no ensino superior britânico é chamado de “*lecturer*”, categoria em que se enquadram os tutores.

estudantes. O tutor atua de forma virtual por meio de uma conta no *site* da instituição (*TutorHome*), no qual tem acesso a notícias, detalhes da conta do aluno, bibliotecas virtuais, *FirstClass* e *Lyceum* (*site* de conferência da OUUK), *e-mail* institucional, dentre outros recursos de apoio à aprendizagem (MACDONALD; CHURCILL, 2006; SLADE; GALPIN, 2009; OUUK, 2012).

O modelo de tutoria proposto pela OUUK é classificado por Reis (2000) como virtual, ou seja, todas as mediações comunicativas são realizadas a distância por meio do AVA da instituição. Eventualmente o aluno pode se comunicar por telefone, conferência *online*, redes sociais ou presencialmente, por meio de grupos de estudos informais e eventos acadêmicos.

O recrutamento de professores tutores a distância inicia-se com a publicação da oferta de vagas e perfil esperado. Para ser professor tutor na *Open University* não é necessário possuir título de doutor, mas é preciso ter formação e experiência profissional na área que irá atuar. Depois de uma pré-seleção baseada na inscrição, são realizadas entrevistas com possíveis professores tutores, na qual são avaliadas a capacidade de comunicação, bem como sua capacidade de oferecer apoio tutorial adequado (SLADE; GALPIN, 2009). Conhecimentos básicos de Informática e acesso à internet também são pré-requisitos para os futuros tutores da OUUK. Aos estes é exigido familiarizar-se com o ambiente virtual e ser capaz de ensinar com sucesso usando as mídias (BAUMANN et. al, 2006).

Os professores tutores têm a obrigatoriedade de participar frequentemente de formações continuadas, que variam entre seminários, *workshops* e oficinas presenciais sobre alfabetização tecnológica. Caso o professor tutor não possa participar presencialmente da formação, há ampla variedade de recursos disponíveis, desde o acesso à biblioteca, cursos de atualização *online*, fóruns, conferências *online* e/ou listas de discussão com tutores seniores, dentre outras estratégias. Os professores tutores mais experientes também são convidados a participar como *hands-on*⁴⁴, uma espécie de mentoria, que oferece apoio aos professores tutores iniciantes por meio da troca de experiência (MACDONALD; CHURCILL, 2006; SLADE; GALPIN 2009).

Percebemos que a formação oferecida aos professores tutores da OUUK busca qualificá-los no domínio das novas tecnologias digitais interativas e nas práticas interativas comunicacionais. A troca de experiências entre os professores tutores e o apoio dos mentores, professores tutores mais experientes, contribuem para que a formação não seja um momento

⁴⁴*Hands-on* é uma expressão muito utilizada no meio empresarial para significar a pronta disposição do funcionário para qualquer necessidade da empresa, ou, em outras palavras, *pró-atividade*.

isolado, mas um momento de construção coletiva da aprendizagem e de formação continuada.

3.1.2. A formação de professores tutores na Espanha: la Universidad Nacional de Educación a Distancia

A *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) é o maior centro universitário da Espanha, com cerca de 220.000 alunos, 1.600 professores, 5.000 tutores e 2.000 funcionários administrativos (PASTOR *et al.*, 2010).

Atualmente a instituição conta com 62 centros associados no território espanhol e 15 no exterior, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação, extensão universitária, idiomas para estrangeiros, dentre outros programas educacionais (UNED, 2012). Além disso, a universidade disponibiliza para seus alunos o conteúdo programático de forma virtual, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, programas de rádio, televisão e acompanhamento tutorial. Os alunos contam com serviço de tutoria totalmente a distância na plataforma *online*, por *e-mail* e telefone – alguns casos podem participar de grupos de estudo semanais (NUNES, 2009; UNED, 2012a).

Na UNED, a nomeação dos tutores é feita pelo Reitor, de acordo com indicação do Conselho. O candidato para ser tutor na UNED, participa das *Convocatoria de Plazas para Profesor-Tutor*, uma seleção pública, que de forma geral,

[...] se realizará a través de un concurso público de méritos, atendiendo a los principios de publicidad, mérito y capacidad, entre personas que estén en posesión del título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o equivalente y, en su caso, Diplomado, Ingeniero Técnico o equivalentes, relacionados con las asignaturas a tutorizar.⁴⁵ (UNED, 2012b)

A UNED não exige que o professor tutor seja especialista; mas é importante que o mesmo possua formação universitária compatível com o perfil do curso e experiência anterior com educação a distância. Na seleção, também é considerado relevante participação em eventos acadêmicos e/ou publicações, e participação em um curso de formação de tutores ministrado pela própria instituição (SQUARE *et. al.*, 2011).

O curso de *Formación Inicial de Tutores* (FIT) tem como objetivo principal a formação integral do professor tutor da UNED. Distribuído em quatro módulos temáticos, possui duração total de 100 horas. O curso abrange aspectos relacionados com a

⁴⁵ [...] se realizará por meio de um concurso público de méritos, atendendo aos princípios de publicidade, mérito e capacidade, entre pessoas que possuem o título de Graduado, Licenciado, Engenheiro ou equivalente e, neste caso, Diplomado, Engenheiro Técnico ou equivalentes, relacionados com as disciplinas nas quais exercerá a tutoria (tradução nossa).

familiarização com o ambiente do curso, as obrigações e funções tutoriais, bases conceituais da educação a distância, a avaliação de competências além de apresentar as ferramentas midiáticas para uma ação tutorial tanto presencial quanto a distância. É oportuno comentar que este curso é requisito obrigatório para obtenção do *Venia Docenti*, uma espécie de permissão legal para a prática docente na Espanha. Além de obrigatório para os novos tutores, o FIT também é uma oportunidade de atualização e desenvolvimento profissional para os professores tutores veteranos (PASTOR *et al.*, 2010; SQUARE *et. al.*, 2011; UNED, 2012)..

3.2 A Formação de Professores Tutores no Brasil: A Universidade Aberta do Brasil

Como já mencionado anteriormente, presenciamos um crescimento da EaD pós-LDB e, conseqüentemente, há maior demanda por profissionais formados para compreender e atuar na EaD *online*. Diversos pesquisadores reiteram a relevância do professor tutor para o desenvolvimento e o sucesso da EaD (ARETIO, 2001; BELLONI, 2008; CORREA, 2011; LAPA; PRETTO, 2010; MATTAR, 2011; RODRIGUES; AGUIAR, 2009; SILVA, 2008; VILARINHO; CABANAS, 2008). A produção acadêmica sobre esse assunto é profícua; contudo, quando falamos de formação de professores tutores no Brasil, ainda esbarramos na falta de regulamentação sobre a matéria, fruto em parte, da indefinição da identidade docente do “ser tutor”, já comentado no capítulo anterior.

O Decreto Lei nº 5.622/2005, que regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao definir critérios para a execução da EaD em âmbito nacional, negligenciou a formação de professores para atuar nessa modalidade. Na ausência de uma regulamentação específica sobre o assunto, deve prevalecer o estabelecido no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o professor de nível superior deve ser pós-graduado. Pela análise da legislação atual, percebemos que os requisitos necessários para a formação do professor para o ensino presencial são os mesmos para a formação do professor para atuar na EaD. Especificamente tratando do sistema UAB, somente no fim do ano de 2011, a Capes, órgão que fiscaliza e normatiza o setor, editou regras estabelecendo como deve ser a contratação de tutores no sistema UAB, exigindo do mesmo a formação pós-graduada, experiência no ensino e vínculo com o serviço público.

A nova determinação da Capes contribui para aclarar uma discussão muito antiga, já debatida no capítulo anterior, sobre o real papel do professor tutor nos sistemas de educação a distância. Ao melhorar a formação dos tutores, indiretamente melhora-se também a qualidade do curso, pois o professor tutor é quem representa a instituição e é quem está mais

próximo do aluno.

No Congresso Nacional, está tramitando uma tentativa de regulamentação da profissão de tutor a distância por meio do Projeto de Lei nº 2435/2011 (BRASIL, 2011), de autoria de Ricardo Izar Jr (PSB/SP). O referido projeto dedica o parágrafo 4º para delimitar os limites da formação dos professores tutores e estabelece, como formação mínima e/ou a habilitação para o exercício da tutoria:

I - em cursos livres, os concluintes do ensino médio ou superior, com formação técnica de no mínimo 180h (cento e oitenta horas) na área correlata aos cursos em que se pretende atuar, desde que o certificado seja expedido por instituição idônea;

II – em cursos credenciados ou autorizados pelos sistemas de ensino federal e estaduais, os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização *latu sensu*, na área específica ou afins em que se pretende atuar.

§1º. A habilitação e/ou certificação de que trata o caput deste artigo é obrigatória e poderá ser oferecida por instituições públicas ou privadas, com carga horária nunca inferior a 420h (quatrocentos e vinte horas).

§2º. Para os concluintes de ensino médio técnico ou superior tecnólogo fica dispensada a exigência de que trata o inciso I deste artigo, desde que para atuar na área de mesma formação.

§3º. Para os tutores de educação a distância que estejam ininterruptamente em exercício a pelo menos 3 (três) anos, até a data da publicação desta lei, desde que devidamente comprovado por instituição de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ficam dispensados de obter a habilitação e/ou certificação de que tratam este artigo (PROJETO DE LEI 2435/2011).

O projeto de lei é confuso, pois admite três formas de formação para o exercício tutorial: a) em nível médio, com carga horária de 180 horas; b) em nível de especialização, com carga horária mínima de 420 horas; e c) mediante comprovação de exercício laboral anterior.

Como já comentado, a legislação brasileira somente admite para a educação superior professores pós-graduados, minimamente com especialização. Exigir do professor tutor, portanto, titulação inferior a essa vai de encontro ao estabelecido na legislação. É mister que os professores possuam uma formação superior de qualidade, que lhes garanta o sucesso e o domínio das técnicas para o exercício profissional, a superação das práticas de ensino obsoletas e a devida valorização profissional. Nenhum trabalho será frutífero sem essa garantia.

Nacionalmente ainda não existe uma pesquisa acerca das oportunidades de especialização especificamente em EaD. Por último, o projeto de lei ainda admite que o professor tutor, com comprovada experiência de três anos consecutivos, tenha a dispensa da certificação. Como vimos nos exemplos internacionais, a formação dos professores é uma condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer empreendimento educacional. Dispensar a formação ou acreditar que a experiência substitui a formação e vice-versa é desconhecer a

realidade educacional, haja vista não vivermos em uma sociedade estática, mas em constante renovação.

Em suma, o referido projeto não acrescenta ou contribui em nada para aclarar a discussão sobre a formação dos tutores, pois não menciona as competências que devem ser tratadas no curso de formação de tutores, deixando a cargo das instituições. Na prática, é apenas mais uma legislação para “inglês ver”, ou seja, se aprovada pouco modificará a realidade dos professores tutores.

Na tentativa de compreender como ocorre a formação de tutores em âmbito local, realizamos um levantamento nas principais universidades e instituições de ensino do Ceará, quer oferecem formação específica aos profissionais que desejam atuar na EaD⁴⁶. Os resultados estão explicitados no QUADRO 5.

Instituição	Categoria	Formação Oferecida	C H	Forma de Acesso
Universidade Federal do Ceará	Pública	Formação inicial de tutores (extensão)	90 horas 120 horas	Edital de seleção
Universidade Estadual do Ceará	Pública	Formação de professores em EaD (extensão) Especialização em Educação a Distância: Fundamentos e Ferramentas ⁴⁷	120 horas 360 horas	Edital de seleção e chamada pública ⁴⁸
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Pública	Formação de tutores (extensão)	80 horas	Edital de seleção
Universidade de Fortaleza	Privada	Especialização em Docência em EaD	378 horas	Aberto ao público
Universidade Regional do Cariri (URCA)	Pública	Não oferece cursos na área de EaD	-	-
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	Pública	Não oferece cursos na área de EaD	-	-
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	Pública	Não oferecem curso na área de EaD	-	-
Serviço Nacional do Comércio (SENAC)	Privada	Tutoria <i>online</i> (extensão) Especialização em EaD ⁴⁹	90h 360 horas	Aberto ao público Aberto ao público

QUADRO 5 – Cursos de formação em EaD/Tutoria oferecidos no Ceará

Fonte: Elaboração própria

⁴⁶ O levantamento foi realizado por telefone junto aos responsáveis pela formação de professores tutores nas instituições vinculadas à UAB, além de pesquisa nos *sites* das principais instituições de ensino do Estado do Ceará.

⁴⁷ Previsto para o segundo semestre de 2013.

⁴⁸ Em julho de 2012, a UECE ofertou um curso de formação em EaD para instituições parceiras da UAB sem necessidade de seleção, apenas chamada pública.

⁴⁹ Este curso é oferecido em todos os estados da federação pelo SENAC, conforme a demanda.

No Ceará poucas instituições oferecem cursos de especialização com foco na educação a distância. Analisando os dados do QUADRO 5 observamos que as três maiores instituições públicas de ensino superior do Estado do Ceará – UECE, UFC e IFCE – oferecem cursos de extensão universitária na área de formação de tutores, com carga horária que varia de 80 a 120 horas, de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição. Ressalta-se, contudo, que tais cursos não são abertos ao público de forma geral, mas somente àqueles selecionados previamente à função de professor tutor, por meio de chamadas públicas e/ou seleções externas. Nas IES públicas integrantes do sistema UAB, por conseguinte, somente participam da formação de tutores os candidatos aprovados em seleção, mediante critérios definidos em edital pela instituição proponente. A conclusão desses cursos, ademais, somente habilita o candidato a atuar na instituição formadora e não nas demais instituições participantes do sistema UAB. O professor tutor, caso queira atuar em outra instituição integrante do sistema UAB, necessita, na maioria das vezes, participar de outra formação, haja vista que as IES possuem autonomia administrativa quanto à gestão acadêmica dos cursos.

As universidades públicas localizadas no interior do Estado, respectivamente a Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) não oferecem cursos na área de formação de professores tutores. Duas instituições privadas, Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Serviço Nacional do Comércio (SENAC)⁵⁰ são as únicas no Estado a oferecerem cursos de especialização na área de EaD, sendo que nestes casos, ambos são abertos ao público, mediante o pagamento de mensalidades.

É oportuno comentar que a UFC, em parceria com a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), chegou a oferecer um curso de Mestrado Profissionalizante em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em Educação a Distância. Esse curso foi descredenciado pela CAPES⁵¹ em 2008. A expectativa era que fosse o primeiro mestrado na modalidade a distância, com foco na formação de profissionais para EaD no cenário nacional.

A realidade do Ceará não é diferente do restante do País. Na falta de um consenso sobre o assunto, cada instituição molda a formação de seus professores tutores da maneira que achar mais conveniente. Além dos cursos propostos pelas IES integrantes do sistema UAB,

⁵⁰ Embora o SENAC não seja uma instituição de ensino superior, o curso de especialização emitido pelo Centro Nacional de Educação a Distância do Senac foi credenciado pelo Ministério da Educação, por meio das Portarias nº 554, de 12/03/2004, e nº 838, de 03/04/2006, tendo validade nacional.

⁵¹ Portaria MEC nº 33/2008, publicada no Diário Oficial da União de 30/04/2008, que autorizou o descredenciamento do Curso de Mestrado Multidisciplinar Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD - UFC (Universidade Federal do Ceará), por apresentar nota inferior a 3.

também predominam no mercado, inclusive via internet, cursos de formação para tutoria e/ou EaD com carga horária diversificada, oferecidos por empresas e/ou profissionais liberais.

A proliferação desordenada de cursos de formação de professores tutores, sem nenhum tipo de fiscalização, regulamentação, acompanhamento e/ou avaliação por órgão de classe, organizações representativas da área⁵² ou entidade oficial, contribui indiretamente para a banalização da formação tutorial, além de servir aos interesses da iniciativa privada, que enxerga esse problema como uma oportunidade de auferir lucro. Por outro lado, em muitos casos, a iniciativa privada é talvez a única alternativa de formação para aqueles que desejam uma formação na área que não esteja vinculada a nenhuma instituição pública ou que não concordam com a formação oferecida por universidades públicas.

Sabemos que a formação de professores na atualidade é um desafio constante para as instituições de ensino. Com o incremento da EaD, torna-se cada vez mais relevante que os professores tutores recebam uma formação diferenciada, que permita responder as necessidades da sala de aula virtual e do aprendiz adulto.

3.3 Competências e Atribuições do Professor Tutor

A EaD *online* ao romper com o padrão clássico do professor como detentor do saber, notadamente advindo do ensino presencial, traz em sua essência a mudança de postura. O professor tutor não mais atua como “tarefeiro”, mas como um parceiro da aprendizagem que contribui para construir e desconstruir os processos de aprendizagem. Contudo, para que consiga desenvolver seu papel, faz-se necessário uma formação que não “reproduza a fragmentação do saber e a cultura do conhecimento compartimentado; isso implica uma capacitação que envolva o desenvolvimento de competências e considere a trajetória histórica da função de tutoria e do próprio tutor”. (VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 484).

Na perspectiva de Alarcão (2004), o educador deve procurar meios de se formar para desempenhar seu papel da melhor maneira possível, buscando refletir sobre sua prática. Corroborando com esta perspectiva, Litwin (2001) comenta que a formação do tutor deve ser alicerçada na “prática dos espaços tutoriais”, ou seja, é preciso focar a formação não apenas nos aspectos teóricos, mas também em aspectos práticos da prática tutorial. Nesse sentido, o futuro tutor precisa refletir sobre sua práxis pedagógica. O pensamento de Litwin é compartilhado por Imbernón (2010, p. 94), ao considerar que

⁵² São exemplos de organizações representativas a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e a Associação Nacional dos Tutores de Educação a Distância (ANATED).

A formação deve deixar de ser um espaço de atualização para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo dos professores aprenderem. [...] isso significa abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores e substituí-los pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la.

Nessa direção, Freitas (2002) analisa que a discussão referente à formação de professores no campo das políticas educacionais na última década tem sido deslocada para os conteúdos e métodos das disciplinas, no sentido de reduzir esta formação a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com técnicas e com os instrumentais de ensino (tecnologia), voltado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e individualização do processo de formação continuada e não para a produção de novos conhecimentos e compreensão do atual contexto profissional desses docentes.

O Ministério da Educação, por meio dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), reiteram que as instituições de ensino superior tem autonomia para elaborar o projeto de formação de seu colegiado, considerando o próprio projeto político pedagógico, o que significa dizer que não há unidade acerca dos papéis e competências requeridas desse profissional, assim cada instituição de forma autônoma qualifica seu profissional conforme sua concepção de EaD.

No que diz respeito as competências requeridas ao professor tutor, Kenski (2007) sistematizou 82⁵³ competências resumidas em cinco atributos principais que envolvem: a) empatia com a modalidade a distância, b) envolvimento com a instituição promotora de EaD, c) domínio do conteúdo e das metodologias aplicáveis a EaD, d) conhecimentos tecnológicos e, principalmente, e) capacidade de interagir com os alunos.

As condições pessoais englobam características individuais que facilitam a sua interação com os educandos, como empatia, cordialidade, capacidade de escuta, dentre outros fatores, de modo a criar uma relação positiva entre aluno e instituição. Mesmo à distância, o relacionamento não deve ser distante; pelo contrário, o professor tutor deve estar sempre presente, respondendo as dúvidas, atendendo os alunos de forma respeitosa e cordial.

Já o envolvimento com a organização abrange atitudes profissionais de comprometimento com a proposta de EaD e com a organização. Neste caso, o professor tutor precisa conhecer a proposta pedagógica bem como as normas e documentos norteadores da instituição em que atua de forma a agir com sintonia com a proposta educacional.

O domínio de conteúdo é outra competência fundamental para a prática tutorial,

⁵³ A autora cita em seu artigo 83 competências; todavia, percebemos que, na verdade, são 82 competências.

haja vista que um dos principais papéis do professor tutor é o esclarecimento das dúvidas, sendo essencial que este possua formação na área do curso em que for atuar. Também deve dominar as ferramentas comunicativas e interativas, como fóruns, *chats*, *e-mail*, dentre outras. Isso nos remete ao desafio de esboçar uma formação tutorial que seja capaz de aprimorar as práticas comunicativas, por meio de mídias digitais cada vez mais interativas. Mesmo os professores tutores mais experientes necessitam receber formação específica sobre o uso da tecnologia como recurso comunicacional (BELLONI, 2008; RODRIGUES; AGUIAR, 2009).

A competência intercomunicacional, ou seja, a capacidade de interagir com empatia com os alunos é uma das mais requeridas ao professor tutor. Na perspectiva do ciberespaço podemos em prol de uma maior afetividade, subverter a norma culta, trazendo elementos paralinguísticos para o fórum, como por exemplo os *emoticons*, uma espécie de código linguístico criado pelos internautas que permitem expressar sentimentos por meio da escrita, como ☹ (tristeza), felicidade ☺, dentre outros recursos, com o intuito de aumentar a afetividade e diminuir as falhas de comunicação (SANTI, 2004).

As ações do professor tutor no âmbito da EaD *online* são bem complexas envolvendo inúmeros papéis. Palloff e Pratt (2004), baseados na classificação de Berge e Collin (1996), apontam que o professor *online* exerce quatro funções principais: pedagógica, gerencial, técnica e social.

A função *pedagógica* diz respeito ao fomento de um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem *online*. O papel do professor no AVA é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. Suas ações envolvem apresentação do conteúdo programático, elaboração e correção de avaliações presenciais e/ou virtuais, esclarecimento de possíveis dúvidas, realização de demonstrações e/ou simulações, sugestão de leituras, condução de seminários, apoio a grupos de estudo, orientação de trabalhos acadêmicos, controle de frequência e/ou notas, emissão de relatórios de acompanhamento, controle de evasão, dentre outras funções docentes.

A segunda função é a *gerencial* e envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. Nessa função, o professor *online* também atua como administrador controlando a agenda, cobrando prazos e atividades, normas de conduta dentre outras ações. Palloff e Pratt (2004) sugerem que no começo do curso devem ser esclarecidos as diretrizes e o código de conduta que devem ser seguido por alunos e professores.

A terceira função é a *técnica* e envolve o domínio das ferramentas do AVA. Os professores devem conhecer bem os recursos disponíveis na sala de aula virtual para atuar

como facilitadores. O professor tutor precisa ter conhecimento básico das ferramentas da web pois em muitas situações poderá abrir fóruns, postar arquivos, dentre outras funções. Em alguns casos, também é responsável pelo programa do curso no qual precisará planejar as atividades propostas adequando-as as ferramentas computacionais disponíveis.

A quarta e última função é a *social* e engloba a facilitação educacional. Neste aspecto o professor tutor é “responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online* [...] estimulando às relações humanas”. (PALLOF; PRATT, 2004, p. 104). Nessa função atua como estimulador, um parceiro, criando espaços de interação e socialização *online* de forma que os alunos sintam-se acolhidos em uma comunidade de aprendizagem.

Shulman *apud* Litwin, (2001) também levantou questões importantes acerca da formação de professores para o exercício da EaD *online*. O autor listou um conjunto de saberes necessários ao trabalho do professor tutor, a saber: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico referente às estratégias e à organização da classe virtual; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico acerca do conteúdo; conhecimento sobre os contextos educacionais; e, por fim, conhecimento das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas. Além de todos esses saberes também se faz necessário que o professor tutor,

[...] tenha amplo conhecimento de sua função; que ele seja conhecedor de requisitos e estratégias que possam dar sustentação à sua atuação, de maneira que os conteúdos não se percam ou fiquem desconexos, mas tenham consistência suficiente para constituírem-se em um quadro que contemple o corpo de conhecimentos exigidos para cada curso (GIANNASI *et. al.*, 2005, p. 3).

Entendemos a formação continuada como um direito do educador e dever das instituições promotoras, embora a lógica capitalista proponha a contradição que se configura na falta de equidade, fazendo da formação docente um dever dos sujeitos. O professor que opta por atuar na EaD *online* necessita de sólida formação que lhe garanta o domínio de práticas tutoriais mediadoras, de estratégias pedagógicas andragógicas, interfaces em EaD, práticas de ensino relacionadas ao aluno virtual, dentre outras competências que possam potencializar o crescimento intelectual e a autonomia discente; enfim, que torne o ato educativo numa ação participativa, criativa, mas principalmente reflexiva (ALARCAO, 2004; BELLONI, 2008; CORREA, 2011; LITWIN, 2001; VILARINHO; CABANAS, 2008; SILVA, 2008).

Não basta, portanto, ser graduado na área de conhecimento do curso. O professor tutor necessita de uma excelente formação acadêmica e cultural, além de habilidades distintas,

como o domínio das tecnologias, metodologias e didáticas variadas, por se tratar, a Educação a Distância, uma modalidade de aprendizado diferenciada. Se o docente não se especializar para atuar nesta modalidade de ensino e a instituição não promover formação contínua para seu aperfeiçoamento seu trabalho não atingirá a eficácia que poderia e a instituição perderá muito com isso.

É no contexto dessa discussão sobre as competências requeridas aos professores tutores que se faz necessário aprofundar a compreensão acerca da formação recebida por meio de uma pesquisa de campo. No capítulo a seguir, debruçaremos-nos a explicitar o percurso metodológico escolhido nesta investigação.

4 O ENCONTRO COM O MESTRE GATO: O PERCURSO METODOLÓGICO

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
 Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
 Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
 Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.
 “...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.
 “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato,
 “se você caminhar bastante.”

Lewis Carroll

Elaborar uma dissertação de mestrado é um grande desafio, pois implica em constituir novos saberes e produzir conhecimento a quatro mãos. Embora seja uma produção coletiva, entre orientando e orientador, por vezes também é uma trajetória árdua, mas sempre um caminhar que nos leva a conhecer novas possibilidades.

Algumas vezes, como no clássico Alice no País das Maravilhas, a pesquisadora se sente como a personagem principal do conto inglês, perdida em meio a tantos caminhos distintos, muitas vezes imprevisíveis, da pesquisa acadêmica.

Em um dos momentos mais significativos da jornada ficcional de Alice, a jovem depara-se com um gato de Cheshire, que, com seu sorriso enigmático, trava um diálogo com a jovem, dialogando e orientando-a no seu caminho. Esse encontro foi vital para que Alice refletisse sobre sua caminhada e pudesse prosseguir em sua trajetória com sucesso. De forma similar, o encontro com nossas concepções filosóficas e metodológicas contribuem para que o pesquisador atinja seus objetivos e consiga concluir seu percurso acadêmico. Neste capítulo, serão descritas as etapas desenvolvidas na elaboração deste estudo, seu delineamento filosófico, tipologia, método de coleta de dados, bem como as técnicas utilizadas e os instrumentos de pesquisa.

4.1 O Paradigma da Pesquisa

Pesquisar é muito mais do que aplicar fórmulas matemáticas ou instrumentos, é conhecer, é buscar com afinco o conhecimento científico. A pesquisa é uma atividade de natureza investigativa, de busca, de questionamento com o intuito de compreender a realidade ou um fenômeno em particular, é confrontar dados, ideias na tentativa de encontrar respostas. Conforme Demo (2007 p. 52),

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessa trilha, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas.

A pesquisa, no âmbito da educação, ganha mais significado quando o pesquisador explicita em seu relato de pesquisa sua opção filosófica de mundo, pois se “o pesquisador que não sabe exatamente em que campo se insere seu trabalho e não consegue responder de onde se origina e a que tipo de construção de conhecimento serve, estará, certamente, desempenhando uma prática alienada de pesquisa.” (DIONNE; LAVILLE, 1999, p. 159).

Para atingir o objetivo geral de analisar as contribuições de um curso de formação de tutores para o exercício da docência *online*, a partir do modelo UAB, na Universidade Federal do Ceará, optou-se por um paradigma interpretativo, tendo como arcabouço metodológico a pesquisa com métodos mistos (*mixed model research*), por compreender a necessidade de um aprofundamento mais amplo desse fenômeno no contexto local.

O paradigma interpretativo, também chamado de construtivista, centra a investigação na interpretação da realidade, a fim de se entender como esta é experienciada e produzida. A abordagem interpretativa se propõe a compreender o fenômeno, por meio do significado que os atores atribuem a ele. Não intenciona encontrar, portanto, verdades prontas, mas se apoia no relativismo e na hermenêutica-dialética para interpretar a realidade (GUBA; LINCOLN, 1994). Ao nos colocarmos sob a ótica dos envolvidos no processo, admitimos a percepção de múltiplos enfoques do mesmo problema.

Nossa pesquisa se insere neste paradigma, pois procuraremos desvelar o sentido da docência *online*, dando voz aos principais envolvidos nesse processo. É uma realidade complexa, no qual a pesquisadora tentará se aproximar do fenômeno, com intuito não apenas de compreendê-lo, mas também, de apresentar alternativas que contribuirão para sanar possíveis deficiências na formação dos professores tutores.

O pesquisador deve decidir qual abordagem é mais adequada para sua pesquisa em particular, conforme a necessidade e os objetivos pretendidos. Neste estudo, optamos pela metodologia mista, por ser a mais adequada à compreensão das complexidades inerentes ao fenômeno investigado: a formação de tutores. Este estudo apresenta, por conseguinte, duas abordagens: uma quantitativa, pois intenciona “tomar a medida exata dos fenômenos humanos e dos que os explicitam” (DIONNE; LAVILLE, 1999, p.43), no momento que busca validar características mensuráveis, a partir de dados estatísticos colhidos; como também a abordagem qualitativa, visto “considerar a visão de mundo do pesquisador, sua subjetividade

buscando compreender os fenômenos vivenciados pelos sujeitos, considerando assim sua interpretação sobre o objeto estudado.” (POLAK; DINIZ; SANTANA, 2011, p.71).

É oportuno comentar que a adoção de uma dessas abordagens em particular não seria suficiente para capturar toda a essência de nosso objeto de estudo. Desta forma, para nossa pesquisa, adotamos o modelo misto de investigação (*mixed methods research* ou *integrative research*), como método de pesquisa. Na seção seguinte, detalharemos melhor o método escolhido e sua inserção em nossa pesquisa.

4.2 A Pesquisa com Métodos Mistos

As abordagens e metodologias precisam contribuir para explicação e compreensão mais aprofundadas dos fenômenos humanos, que, por sua complexidade, precisa ser pesquisada por diferentes ângulos. Atualmente admite-se abordagens qualitativas e quantitativas, como também a aplicação de ambas numa mesma pesquisa, os chamados métodos mistos de pesquisa.

A pesquisa com métodos mistos (*mixed methods research*) ou simplesmente método misto⁵⁴, pode ser definida como “a abordagem de investigação que combina a análise de dados qualitativos e quantitativos”. (CRESWELL, 2007, p. 27). Embora não seja novidade no contexto internacional, no Brasil, esta abordagem é pouco utilizada no contexto educacional, sendo mais frequente nas Ciências Sociais Aplicadas, como Administração.

Morse (2003) define os métodos mistos como uma metodologia, que incorpora várias abordagens em todos os estágios da pesquisa: da identificação do problema e das questões de investigação à coleta e análise dos dados. Neste tipo de abordagem, o pesquisador busca aprofundar-se no fenômeno estudado, gerando uma análise mais abrangente dos resultados do estudo.

A utilização de métodos mistos pelo pesquisador permite ultrapassar as limitações das abordagens quantitativas e qualitativas, permitindo complementaridade dos dados, de forma a obtê-los de modo mais completo, advindo de investigação mais profunda, que não poderia ser realizada utilizando cada uma das abordagens tradicionais isoladamente.

⁵⁴ Em nossa revisão de literatura, encontramos uma diversidade de termos para se referir ao modelo misto de pesquisa: multimétodos (MORSE, 2003), multitraço (*multitraid*), multiestratégias (CRESWELL, 2007), combinada, híbrida (CRESWELL, 2007), triangulação metodológica (*methodological triangulation*) (MORSE, 2003), quali-quant. Neste estudo, optamos por utilizar o termo métodos mistos cunhado por Creswell (2007), por ser o mais usual na literatura internacional.

Mixed methods research also is an attempt to legitimate the use of multiple approaches in answering research questions, rather than restricting or constraining researchers' choices (i.e., it rejects dogmatism). It is an expansive and creative form of research, not a limiting form of research. It is inclusive, pluralistic, and complementary, and it suggests that researchers take an eclectic approach to method selection and the thinking about and conduct of research⁵⁵. (ONWUEGBUZIE, JOHNSON, 2004, p. 17).

Como já mencionado anteriormente, a formação dos profissionais para atuar na EaD no contexto brasileiro e local ainda é um tema muito complexo. Necessita ser investigada de diferentes enfoques, tanto qualitativo quanto quantitativo. O pesquisador, ao optar pelos métodos mistos, pode utilizar os pontos fortes de uma abordagem para superar as fraquezas da outra.

A escolha pelos métodos mistos também se justifica por ser a mais adequada à compreensão das complexidades inerentes ao fenômeno investigado. A esse respeito, Nobrega-Thierrien, Farias e Sales (2011, p. 62) sustentam que

Quando o pesquisador se utiliza de técnicas mistas (qualitativas e quantitativas) para medida e controle na descrição de suas variáveis, na seleção de alguns indicadores [...] esta atitude, para contexto de sua investigação, pode trazer elementos novos a compreensão e explicação que se faz da realidade que ele quer pesquisar, ampliando assim os significados que são dados sobre determinado método de investigação.

Na concepção de Ferreira *et al.* (2011, p. 136-137), estudos dessa natureza tem como “principal benefício a combinação frutuaosa de múltiplas abordagens como uma possibilidade maior de legitimar os resultados de uma investigação”. Os autores observaram a escassez de produções nacionais com a adoção de métodos mistos, o que pressupõe desconhecimento do público acadêmico das vantagens dessa opção metodológica.

Na investigação de natureza mista, “a integração de dados numéricos e de dados textuais ou audiovisuais num mesmo estudo pode ser desenvolvida de forma simultânea/concomitante ou em sequência”. (CRESWELL, 2007, p. 218-219). Noutros termos, a coleta dos dados qualitativos e quantitativos pode ser realizada ao mesmo tempo, de forma simultânea, ou sequencialmente, etapa por etapa.

Conforme os objetivos da pesquisa acadêmica, Creswell (2007) identificou seis possíveis estratégias relacionadas à coleta de dados, a saber: 1) explanatória sequencial, 2) exploratória sequencial, 3) transformadora sequencial, 4) triangulação concomitante, 5)

⁵⁵ A pesquisa com métodos mistos também é uma tentativa de legitimar a utilização de múltiplas abordagens em responder questões de investigação, em vez de restringir ou condicionar as escolhas dos investigadores (isto é, rejeita dogmatismo). É uma forma expansiva e criativa de pesquisa, não uma forma limitante de investigação. É inclusiva, plural e complementar, e sugere que os pesquisadores tenham uma abordagem eclética na seleção e no pensamento sobre o método e na condução da pesquisa (tradução nossa).

aninhada concomitante, e 6) transformadora concomitante.

Em nosso estudo, optamos pela estratégia exploratória sequencial, por ser a mais adequada aos objetivos previstos: a) identificar os aspectos metodológicos referentes ao modelo de formação inicial de professores tutores da UAB/UFC; b) analisar os documentos constitutivos do curso de formação inicial de professores tutores na instituição pesquisada; c) compreender, a partir das percepções dos professores tutores, a contribuição da sua formação para a constituição da docência na EaD online.

A escolha desse tipo de desenho se justifica devido ao tempo reduzido e aos custos menores da pesquisa. Segundo Creswell (2007, p. 127), “a estratégia exploratória sequencial é caracterizada pela coleta e análise de dados qualitativos em uma primeira fase da pesquisa, seguidas de coleta e análise de dados quantitativos em uma segunda fase, desenvolvida sobre os resultados qualitativos iniciais”, conforme pode se observar na FIG. 5.

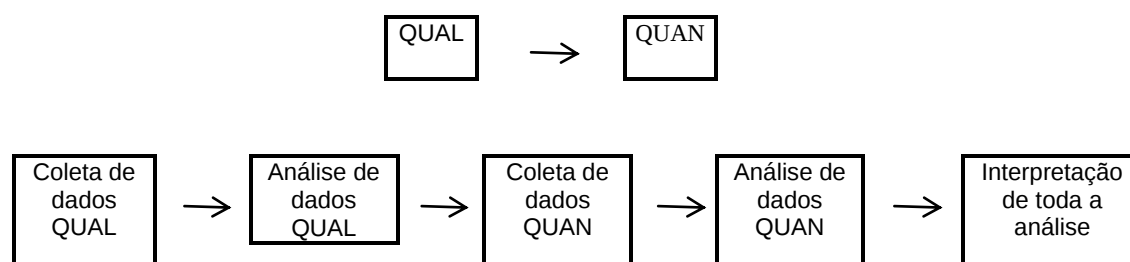


FIGURA 5 - Estratégia exploratória sequencial
Fonte: Creswell (2007, p. 127).

Este estudo teve duas fases sequenciais. A primeira, de natureza qualitativa, compreendeu a análise de documentos oficiais internos e externos da instituição pesquisada, além de entrevista semiestruturada com a responsável pela formação de tutores na instituição investigada. A segunda fase, predominantemente quantitativa, envolveu a coleta de dados por meio de um *survey* eletrônico, de caráter amostral (BARBBIE, 1999), direcionado aos professores tutores que participaram do curso de formação oferecido pelo Instituto UFC Virtual nos últimos dois anos.

A seguir, apresentaremos em detalhes as duas fases da presente investigação.

4.2.1 Fase qualitativa: pesquisa documental e entrevista semiestruturada

Como já mencionado, a primeira fase da pesquisa foi constituída pela análise de documentos referentes à formação de tutores na Universidade Federal do Ceará, mais

precisamente no Instituto UFC Virtual. A pesquisa documental caracteriza-se, segundo Gil (2002), pela análise de indicativos que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Na acepção de Farias *et. al.*. (2011, p. 57),

A pesquisa documental, na qualidade de método de investigação da realidade social, se apoia em uma concepção filosófica de produção do conhecimento, a qual pode assumir tanto uma perspectiva positivista quanto compreensiva com enfoque crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas também a análise deles deve responder as questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas ainda nas relações que se consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica.

Além da pesquisa documental foi realizada uma entrevista semiestruturada com o profissional responsável pela formação de professores tutores a distância, com intuito de compreender os avanços e desafios impostos. A coordenadora do curso de formação de tutores do Instituto UFC Virtual foi entrevistada na busca de se obter dados para se responder o primeiro objetivo desta pesquisa.

O instrumento foi aplicado no dia 25 de fevereiro de 2012, em seu local de trabalho, sendo agendada previamente por *e-mail*. A entrevista foi gravada em meio digital, sendo posteriormente realizada análise da transcrição, fazendo-se uma aproximação com a análise de conteúdo (BARDIN, 2000).

A escolha da entrevista se justifica pelo contato que a mesma possibilita entre pesquisador e pesquisado, possibilitando um aprofundamento maior do fenômeno investigado (POLAK; DINIZ; SANTANA, 2011). Ademais nosso objeto de estudo, o curso de formação de tutores do Instituto UFC Virtual (IUV), sofreu reformulações nos últimos anos em sua estrutura, fazendo-se necessário compreender esse processo.

O roteiro de entrevista foi composto por seis questões abertas previamente validadas por profissional da área, a fim de atender um dos objetivos propostos em nossa pesquisa: *identificar os procedimentos metodológicos adotados na formação inicial de tutores no Instituto UFC Virtual*, ou seja, a entrevista intencionou compreender como ocorre a formação dos professores tutores no âmbito da UAB/UFC. O roteiro pode ser consultado no Apêndice B.

Antes de sua aplicação definitiva foi realizado um pré-teste da entrevista com profissional de outra instituição de ensino superior, com função similar, a fim de se procurar aperfeiçoar esse instrumento de coleta de dados. A entrevista, juntamente com o acesso aos documentos de comunicação interna e externa foram úteis para a compreensão da perspectiva

oficial da instituição acerca da EaD, da estrutura do curso de formação de tutores e da prática pedagógica fomentada na formação inicial desses docentes.

4.2.2 Fase quantitativa: o *survey online*

A pesquisa do tipo *survey* se refere a um modelo particular de pesquisa social empírica, utilizada para “estudar determinado segmento ou parcela – uma amostra de uma população para fazer estimativas sobre a natureza total da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 1999 p. 113), sendo bastante utilizada em censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado, estudos acadêmicos, estudos epidemiológicos, dentre outros. Sobre a vantagens da utilização do *survey* na pesquisa acadêmica, Aaker *et. al.* (1990) citado por Bergamaschi e Rodrigues (2009, p. 2) defendem que

Uma das principais vantagens da adoção do *survey* é que o mesmo permite coletar uma grande quantidade de dados sobre um respondente de uma só vez, sendo que estes dados podem ser: 1) profundidade e extensão dos conhecimentos; 2) atitudes, interesses e opiniões; 3) comportamento; e 4) variáveis de classificação, tais como: idade, renda, dentre outros.

Da mesma forma, Zhang (1999) descreve as vantagens e desvantagens da adoção do *survey* na pesquisa científica: o custo reduzido para o envio dos questionários, maior agilidade na obtenção das respostas, maior alcance da amostra em áreas remotas, dentre outros. Como desvantagens cita: a falta de conhecimento técnico para responder o questionário, a impessoalidade da pesquisa, a possibilidade de outros indivíduos não incluídos na amostra responderem e ainda a hipótese de poder haver várias respostas do mesmo respondente.

Devido ao contexto deste estudo, que privilegia a EaD mediada pelas tecnologias digitais de comunicação e informação, optou-se pelo *e-survey* (JANSEY; CORLEY; JANSEY, 2007), também conhecido como *survey eletrônico* (VASCONCELOS; GUEDES, 2007), *survey online* (EVANS; MATHUR, 2005) e *web survey* (BERGAMASCHI; RODRIGUES, 2009). Nessa modalidade, os questionários são enviados e recebidos por meio da rede mundial de computadores.

Graças à expansão da internet, cada vez mais pesquisadores das ciências ditas sociais adotam as ferramentas computacionais para a coleta de dados em suas pesquisas. A possibilidade de utilização da ferramenta computacional auxilia na tarefa de organizar e tratar os dados, cabendo ao investigador o exercício de sua análise e elaboração de possíveis teorias. Portanto, se o objetivo de um *survey online* “é otimizar o processo de coleta, armazenagem e

análise dos dados permitindo economia de recursos e tempo do pesquisador, que poderá dedicar-se mais a outras tarefas.” (BERGAMASCHI; RODRIGUES, 2009, p.2), com certeza a adoção deste instrumento contribuirá para o sucesso da pesquisa. Concordamos, ademais, com a proposição de Evans e Mathur (2005 p.197) ao afirmar que “the Internet will then be an even more valued tool to obtain information from respondents living in different parts of a country or around the world, simply and at a low cost”⁵⁶.

Segundo Evans e Mathur (2005), o *survey online* apresenta vantagens em relação as outras modalidades, como o *survey* pelo correio e por telefone, por apresentar: a) alcance global, pois atinge maior número de usuários, b) flexibilidade na obtenção de respostas, pois o usuário pode responder no horário que achar conveniente, c) rapidez e agilidade na aplicação, controle e obtenção das respostas, d) conveniência na entrada, análise de dados e tabulação dos resultados; e) facilidade de utilizar maiores amostras; f) baixo custo de implementação; e g) exigência de resposta completa. Para os pesquisadores, em especial, o *survey online*, apresentam vantagens específicas, tais como:

[...] controle sobre o preenchimento incorreto do questionário, impedindo, por exemplo, que o respondente avance para um item seguinte, se a questão presente não for respondida de modo correto, obedecendo rigorosamente as instruções fornecidas. Esse recurso pode ser particularmente vantajoso na aplicação de questionários compostos por itens que exigem diferentes comportamentos do respondente, como o assinalamento de uma única alternativa, obrigatoriedade de preenchimento de espaços em branco, ordenação de um conjunto de alternativas mediante atribuição de postos (ranking). [...] O questionário eletrônico possibilita sensível aumento na credibilidade e na velocidade de apuração dos dados coletados. De fato, o questionário eletrônico é programado de modo que a tabulação seja automática, uma vez que as respostas são postadas diretamente no servidor da entidade pesquisadora. Essa característica torna também inteiramente confiável a tabulação, reduzindo a zero a possibilidade de erro, a menos, é claro, de um erro sistemático na elaboração das estatísticas. (VASCONCELLOS; GUEDES, 2007, p. 2).

Neste estudo para confecção do *survey online* utilizamos o *software* livre⁵⁷ *LimeSurvey*⁵⁸, programa para criação e aplicação de questionários eletrônicos *online*. O programa permite aos usuários, mesmo sem conhecimento sobre desenvolvimento de *software*, criar, publicar e coletar respostas de questionários que podem ser enviados por e-

⁵⁶ A internet será, então, uma ferramenta ainda mais valorizada para obter informações de respondentes que vivem em diferentes partes de um país ou ao redor do mundo, de forma simples e a um baixo custo (tradução nossa).

⁵⁷ Segundo a definição da *Free Software Foundation* (FSF), *software* livre é conceito que nos remete à liberdade dos usuários em executar, copiar, distribuir, estudar, modificar e melhorar um programa de computador, podendo ser distribuído gratuitamente ou não. O *software* livre representa uma alternativa aceitável, visto que está livremente à disposição na *Web*, aliado ao fato de que, por ser livre, pode ser utilizado, copiado, alterado e redistribuído às comunidades educativas, sem restrições legais.

⁵⁸ Maiores informações sobre este software na página oficial <<http://www.limesurvey.org/>>. Acesso em 12 de março de 2012.

mail. É oportuno comentar que o programa cria uma senha individualizada, impedindo que a mesma pessoa responda o questionário mais de uma vez, resguardando a confiabilidade dos dados e minimizando as desvantagens.

Optamos pelo *survey* interseccional, por ser o desenho mais apropriado para esta pesquisa, pois nos permitirá colher dados de uma amostra em momento específico, podendo ser “usado não só para descrever, mas também para determinar relações que podem existir entre as variáveis estudadas na época do estudo”. (BABBIE, 1999, p. 101). Em seguida, analisou-se as variáveis e as associações entre elas.

O questionário foi composto por 25 questões, algumas com subitens, do tipo abertas e fechadas (APENDICE G), permitindo-nos alcançar os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Ele foi dividido em quatro partes: a primeira, relacionada ao perfil dos respondentes; a segunda, referente à experiência profissional; a terceira, dirigida ao exercício da tutoria; e, por fim, a quarta etapa engloba a avaliação dos professores cursistas quanto à formação oferecida. Na terceira e quarta parte do *survey*, optamos pelo uso de escalas de cinco pontos do tipo Likert no formato de elaboração das perguntas, tal como representado na FIG. 6.

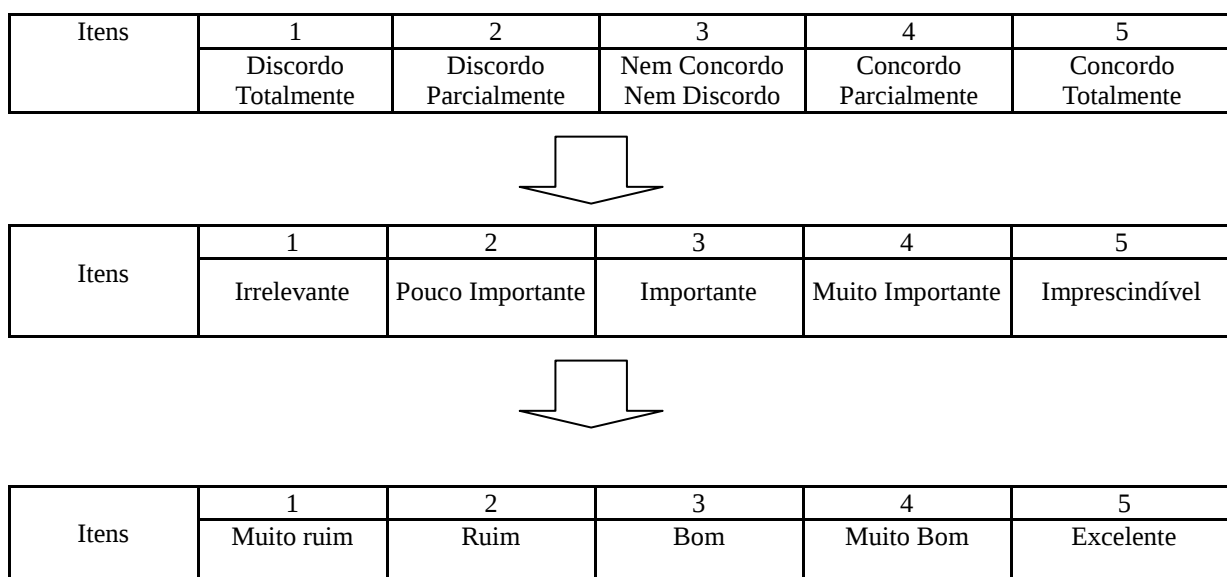


FIGURA 6 - Atributos utilizados nas escalas de cinco pontos do tipo Likert adotados na investigação
Fonte: Elaboração própria

Depois de elaborado o questionário, foi realizado um pré-teste a um grupo de cinco professores tutores integrantes do banco de recursos humanos do Instituto UFC Virtual (aproximadamente 1% da população), que não participaram da amostra definitiva. Esses

sujeitos foram excluídos da população da qual foi extraída a amostra responsável por responder o questionário definitivo.

Ressalta-se que, somente durante a fase de coleta de dados, o questionário definitivo (*survey online*) ficou hospedado no endereço eletrônico <<http://www.lates.net.br/pesquisa>>, pertencente ao Grupo de Pesquisa LATES – Laboratório de Tecnologia Educacional e *Software* Livre, coordenado pelo Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes, da Universidade Estadual do Ceará, orientador desta pesquisa.

O QUADRO 6 relaciona, de forma sucinta, os objetivos deste estudo com as técnicas de coleta de dado adotadas neste estudo.

Objetivos Específicos	Fase	Técnicas de coleta de dados
a) Identificar os aspectos metodológicos referentes ao modelo de formação inicial de professores tutores da UAB/UFC;	Qualitativa	Entrevista semi-estruturada com coordenador da formação de tutores e análise do AVA
b) Analisar os documentos constitutivos dos cursos de formação de professores tutores na instituição pesquisada;		Pesquisa documental
c) compreender, a partir das percepções dos professores tutores, a contribuição da sua formação para a constituição da docência na EaD <i>online</i> .	Quantitativa	Survey <i>online</i> com os professores-tutores egresso do curso de formação

QUADRO 6 – Síntese das técnicas de coleta usadas na pesquisa
Fonte: Elaboração própria

A seguir, explicitamos como foram definidas a população e amostra deste estudo.

4.2.2.1 População e amostra

População ou universo de estudo é o conjunto de elementos que apresentam pelo menos uma característica em comum (GIL, 2002). A população desta pesquisa foi constituída por todos os professores tutores integrantes do banco de recursos humanos do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará, que tenham concluído o curso de formação inicial de tutores a distância por esta instituição nos últimos dois anos e que estejam atuando em cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil. Neste estudo, a população foi composta por 531 professores tutores.

A amostra é um subconjunto da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam suas características. Nesta pesquisa, adotamos o processo de amostragem aleatória na seleção da amostra. Para o cálculo de amostra aleatória de uma população finita (até 100.000 habitantes), segundo Gil (2002), emprega-se a seguinte fórmula apresentada na FIG. 7.

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + \sigma^2 p \cdot q}$$

n = tamanho da amostra

σ = nível de confiança escolhido, expresso em números de desvios padrão

p = percentagem com a qual o fenômeno se verifica

q = percentagem complementar (100-p)

e = erro máximo permitido

N = tamanho da população.

FIGURA 7 - Fórmula para o cálculo da amostra segundo Gil (2002)

Fonte: Elaboração própria

Para calcular nossa amostra, baseamo-nos na listagem total de 531 professores tutores, sendo 307 mulheres e 224 homens que concluíram o curso de formação de tutores nos últimos dois anos (2010 e 2011), época da qualificação deste estudo. Durante este período o IUUV ofertou 24 turmas de formação inicial de tutores a distância (UAB 42 a UAB 65⁵⁹).

Os concludentes do ano de 2012 não foram incluídos na amostra inicial, pois na fase de aplicação dos questionários (outubro a novembro de 2012) os professores tutores ainda não haviam concluído a formação⁶⁰ nem tampouco assumido a docência em tutoria.

Para o cálculo da amostra (N=531), inicialmente utilizamos um intervalo de confiança de 95%, estimativa de proporção populacional de 0,5⁶¹ e erro amostral de 0,05. O resultado alcançado foi de 230 professores. Precisávamos, por conseguinte, obter a colaboração mínima de 230 professores tutores para atingir uma amostra representativa da população com os parâmetros anteriores citados.

Após a definição da amostra, estipulamos o período de 01 a 10 de setembro de 2012 para a aplicação do pré-teste do *survey* de forma presencial, com o objetivo de validar as

⁵⁹ As turmas anteriores da UAB 01 a 041 não foram contempladas no universo da pesquisa porque as formações anteriores tinham cargas horárias distintas, variando entre 90 h/a a 120 h/a, com abordagens distintas. Optamos por investigar a formação mais recente (3ª edição), que englobou as turmas de 2010 e 2011. A relação dessas turmas encontra-se no Apêndice C deste estudo.

⁶⁰ A referida formação iniciou-se em agosto de 2012 e findou-se em dezembro de 2012.

⁶¹ Valor utilizado para gerar o maior intervalo possível, quando não se possui informação sobre o valor da proporção populacional.

questões e possibilitar sua reformulação caso fosse necessário. Para tanto, retiramos por sorteio e de modo aleatório cinco professores tutores do total levantado e aplicamos os questionários de forma presencial, após agendamento prévio da data e local por *e-mail* e telefone. Obtidas as respectivas respostas e feitas suas análises, foi necessário reformular algumas questões referentes ao questionário inicial com intuito de dirimir possíveis dúvidas, pois, diferentemente do pré-teste, a versão final do *survey* seria enviada por *e-mail*.

Com o questionário testado e revisado foi necessário elaborar a versão *online* do *survey*. Para tanto utilizamos o software *LimeSurvey*, um software livre para pesquisas *online*. Na primeira quinzena de outubro deu-se a primeira fase da aplicação do *survey online* junto aos professores tutores. Nesse processo, foi enviado aos 526⁶² professores tutores participantes de nosso estudo um *e-mail* convite (APÊNDICE D), solicitando que respondessem ao questionário *online* disponível no *link* que lhes foi fornecido juntamente com as instruções para o preenchimento do *survey online* (APÊNDICE E) e o termo de consentimento (APÊNDICE F).

Gostaríamos de ressaltar o quanto foi difícil obter a cooperação de alguns dos docentes e suas respostas ao questionário. Transcorrido um mês, prazo estipulado para a coleta de dados, recebemos o retorno de apenas 66 professores tutores. Nesse cenário, foi necessário prorrogar o prazo de coleta de dados para a primeira semana de dezembro, enviando um segundo e-mail para os 526 tutores de nossa amostra na tentativa de sensibilizá-los para a efetivação da pesquisa. Ao final da primeira quinzena de dezembro, conseguimos atingir 90 respondentes, o que ainda não era suficiente.

Como estratégia de enfrentamento desse problema, a pesquisadora procurou a coordenação dos cursos da UAB/UFC, com intuito de participar das reuniões de tutoria presencialmente. Não foi possível participar das reuniões de todos os cursos da UAB/UFC por dois motivos: não havia entre os coordenadores de curso uma agenda fixa de reunião com todos os tutores do curso, aliado ao fato de que as reuniões de tutoria eram esporádicas, a critério do professor formador de cada disciplina. Ademais, com o fim do semestre se aproximando, muitos coordenadores preferiram agendar suas reuniões somente depois das festas de final de ano; portanto, fora de nosso cronograma de execução da pesquisa.

Mesmo assim, ainda foi possível participar da reunião presencial das disciplinas Aprendizagem Mediada pelo Computador, Física I e II, do curso de licenciatura em Física; e da disciplina Semântica do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. No encontro

⁶² O valor de 526 foi calculado extraindo-se do universo de 531 professores tutores os cinco que participaram do pré-teste.

presencial, obtivemos algumas justificativas, as quais transcrevemos a seguir: “Já respondi seu *e-mail*, você não recebeu não?”. Outra professora tutora afirmou: “Eu vi seu questionário, mas acabei apagando sem querer. Me envia novamente por favor”.

Em ambos os casos, analisando o nosso banco de dados, observamos que não houve retorno das respostas desses docentes. É oportuno lembrar que o *software* utilizado não identifica o respondente, apenas informa se determinado *e-mail* atendeu nosso apelo mediante um código gerado pelo próprio *software*.

Acreditamos que o receio da propagação de vírus, crimes virtuais e programas maliciosos que enviam *e-mails* e coletam senhas pessoais, juntamente com a sobrecarga natural de compromissos no final do ano, impossibilitou a participação de alguns respondentes. Uma professora relatou: “Eu vi seu questionário, achei muito relevante, mas estou tão ocupado com o fechamento do semestre, que ainda não tive tempo de responder.” Outra professora assim afirmou no encontro presencial: “Eu vi, mas pensei que fosse vírus ou spam.”.

Nesse ínterim, recebemos algumas respostas por *e-mail* informando da não participação na pesquisa. Um professor justificou: “Eu não conclui o curso de formação de tutores, por isso não respondi seu questionário.” Neste caso, o referido professor constava como concludente do curso, embora afirmasse que não. Foi lhe informado dessa condição e ele retornou respondendo o questionário. Outra professora alegou: “Eu pensei que não fizesse parte da sua amostra, pois não estou mais atuando [2012] na UAB/UFC, mas agora com este *e-mail* vou responder sua pesquisa”, e de fato, houve retorno positivo da participante.

Outra estratégia de enfrentamento na busca de respondentes foi a utilização de uma lista de discussão do curso de Letras, sugerida por uma professora tutora na reunião presencial como forma de sensibilizar os professores tutores para a participação na pesquisa. A pesquisadora, como não fazia parte dessa lista, enviou um *e-mail* ao moderador da lista informando da relevância da pesquisa entre os professores tutores e solicitando a colaboração dos professores tutores. Ao final de dezembro de 2012, conseguimos atingir o número de 120 respondentes, o que ainda não era suficiente.

Diante da morosidade de retorno dos mesmos, da falta de respostas e de alguns *e-mails* que estavam desativados e/ou incorretos, resolvemos recalcular a amostra, assumindo um erro amostra maior, de 0,05 para 0,06. Com essa mudança, a amostra mínima passou a ser de 159 respondentes, o que equivale a 30% do universo da pesquisa. Ao final de janeiro de 2013, conseguimos atingir nossa meta, ao recebermos 189 questionários, sendo 159 questionários completos e 30 incompletos. Os incompletos foram excluídos da amostra final.

Para cada questionário respondido, com objetivo de preservar a individualidade de cada respondente adotamos os códigos P1, P2, assim sucessivamente até o número total de nossa amostra para as questões abertas.

4.3 Contexto da Pesquisa: O Instituto UFC Virtual

A Universidade Federal do Ceará é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho do ano seguinte. Atualmente, a UFC possui 14 unidades acadêmicas distribuídas em sete *campus*, sendo quatro na capital e três no interior, distribuídos no QUADRO 7.

Campus UFC	Unidade Acadêmica
Benfica – Fortaleza	Centro de Humanidades Faculdade de Direito Faculdade de Economia, Administração Atuária e Economia Faculdade de Educação
Pici – Fortaleza	Centro de Ciências Centro de Ciências Agrárias Instituto UFC Virtual Instituto de Educação Física e Esporte Centro de Tecnologia Instituto de Cultura e Arte
Porangabuçu Fortaleza	Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem Faculdade de Medicina.
Abolição – Fortaleza	Instituto de Ciências do Mar Instituto de Cultura e Arte
Campus Interior	Cariri Quixadá Sobral

QUADRO 7 - Distribuição das Unidades Acadêmicas da UFC, 2013

Fonte: Elaboração própria

O Instituto UFC Virtual originou-se a partir de trabalhos realizados na modalidade de educação a distância pelo Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, coordenado pelo Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno. Iniciado em 1997, este projeto, financiado pelo CNPq, foi realizado nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará, além do Distrito Federal. Tinha como objetivo principal aplicar tecnologias de informação e comunicação em EaD para auxiliar na constituição de projetos dentro das escolas, com o intuito de minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos de regiões marginais urbanas da educação básica (UFC, 2010).

Polos UAB/UFC	Polos UAB/IFCE	Polos UAB/UECE	Polos UAB/UNILAB
UFC Acarau	IFCE Acarau	UECE Aracoiaba	UNILAB Aracati
UFC Aracati	IFCE Aracati	UECE Barbalha	UNILAB Aracoiaba
UFC Aracoiaba	IFCE Barbalha	UECE Beberibe	UNILAB Limoeiro do Norte
UFC Barbalha	IFCE Camocim	UECE Brejo Santo	UNILAB Piquet Carneiro
UFC Beberibe	IFCE Campos Sales	UECE Campos Sales	UNILAB Rendenção
UFC Brejo Santo	IFCE Caucaia	UECE Caucaia	
UFC Camocim	IFCE Itapipoca	UECE Fortaleza	
UFC Campos Sales	IFCE Jaguaribe	UECE Itapipoca	
UFC Caucaia Centro	IFCE Limoeiro do Norte	UECE Jaguaribe	
UFC Caucaia Novo Babusu	IFCE Meruoca	UECE Limoeiro do Norte	
UFC Caucaia Jurema	IFCE Oros	UECE Maranguape	
UFC Fortaleza Imparh	IFCE Russas	UECE Mauriti	
UFC Fortaleza Pici	IFCE Taua	UECE Missão Velha	
UFC Ipueiras	IFCE Ubajara	UECE Oros	
UFC Itapipoca		UECE Piquet Carneiro	
UFC Jaguaribe		UECE Quixeramobim	
UFC Juazeiro do Norte		UECE Tauá	
UFC Maranguape		UECE Ubajara	
UFC Meruoca			
UFC Missão Velha			
UFC Orós			
UFC Piquet Carneiro			
UFC Quiterianópolis			
UFC Quixadá			
UFC Quixeramobim Sertão			
UFC Quixeramobim sede			
UFC Russas			
UFC São Gonçalo			
UFC Sobral			
UFC Tauá			
UFC Ubajara			

QUADRO 8 – Distribuição dos polos da UAB por instituição conveniada, 2013
 Fonte: Elaboração própria

A UECE também participa do Sistema UAB, oferecendo cursos graduação e especialização em 18 polos. Já o IFCE possui 14 polos, seguido da UNILAB com cinco⁶³ polos no Ceará. Contudo, a maioria dos polos pertence à Universidade Federal do Ceará, que oferta cursos nos 31 polos da UAB distribuídos por todo Estado do Ceará (QUADRO 8)

Diante do exposto, justifica-se nosso interesse em pesquisar o Instituto UFC Virtual, por apresentar a maior quantidade de cursos por polos da UAB no Estado do Ceará, demandando também, por consequência, a maior procura por formação de professores tutores para atender as necessidades operacionais das coordenações de curso.

⁶³ A UNILAB possui um polo na Bahia na cidade de São Francisco do Conde totalizando seis polos ao todo.

4.4 Análise dos Dados

Optamos neste estudo por uma pesquisa com métodos mistos assim os dados foram coletados e analisados em duas fases: qualitativa e quantitativa.

No primeiro momento, centramos nossa análise nos aspectos metodológicos referentes à posição institucional a respeito da formação pedagógica dos docentes em EaD. Para atingirmos tal objetivo, foi necessário realizar uma pesquisa documental, valendo-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor, e de entrevista com profissional responsável pela formação de professores tutores.

A análise dos dados qualitativos teve como referencial uma aproximação da análise de conteúdo de Bardin (2000), que pode ser definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta grandemente no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto”. (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005, p. 309).

A análise de conteúdo foi dividida em três fases cronológicas, segundo Bardin (2000): c) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) tratamento e interpretação dos resultados. A primeira etapa é a pré-análise e envolve a definição do objeto de estudo, a constituição do “corpus”.

O *corpus* é o conjunto do material que foi submetido à análise. Neste caso, o *corpus* deste trabalho consiste nos documentos oficiais referentes à formação de tutores no Instituto UFC Virtual. Ao todo, foram catalogados e analisados seis documentos internos:

- a) Guia prático dos cursos de graduação semipresenciais da UAB/UFC (2009), documento norteador para coordenação, equipe pedagógica e corpo discente;
- b) Edital N.º 01 do Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual (2010), que esclarece sobre a seleção de tutores a distância no contexto da UAB/UFC;
- c) Edital N.º 02 do Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual (2011), edital complementar de seleção de tutores presenciais para UAB/UFC;
- d) Planejamento (agenda) da terceira edição (turmas 2010/2011) do curso de formação inicial de tutores do Instituto UFC Virtual;
- e) Edital N.º 03, que estipula a formação de cadastro reserva de tutores a distância para o Programa UAB/UFC (2011); e
- f) Portaria IUUVI 09/2012, que normatiza a convocação de tutores para exercício da tutoria, além de notícias relacionadas com a temática no *site* oficial do Instituto UFC Virtual.

Na etapa de *exploração do material*, realizamos a leitura minuciosa do material documental e da transcrição da entrevista, buscando relações e ideais centrais. A partir de

cada leitura, foram abstraídas categorias que, em um primeiro momento, eram particulares a cada documento. Em momentos posteriores, buscamos relações entre as categorias entre si, até a formulação daquelas que conseguiram estar presentes no maior número possível de casos. Este processo foi conduzido com o auxílio do *software* livre *Libre Office Calc* 3.0. O QUADRO 9 apresenta as categorias elaboradas durante a análise.

Categorias Principais			
Perfil dos professores tutores na UAB/UFC		A formação de professores tutores no IUV	
Subcategorias	Documentos	Subcategorias	Documentos
Critérios de seleção dos professores tutores Atribuições dos professores tutores a distância Atribuições dos professores tutores presenciais Pré-requisitos para atuação como professor tutor Profissionais envolvidos na UAB/UFC Competências necessárias ao exercício tutorial	Edital IUV 01/2010	Objetivos da formação	Planejamento da formação inicial de tutores (terceira edição 2010/2011)
	Edital IUV 02/2011	Carga horária	
	Edital IUV 03/2011	Estrutura curricular	
	Portaria IUV 09/2012	Atividades avaliativas	Entrevista com coordenador da formação
		Perfil do professor tutor formador	
	Guia prático dos cursos de graduação semipresenciais da UAB/UFC	Profissionais envolvidos na UAB/UFC	
		Quantitativo de formações realizadas	Survey online
		Quantitativo de professores tutores qualificados	
		Desafios enfrentados	
		Avanços alcançados	
		Sugestões de melhoria da formação	

QUADRO 9 - Esquema representativo da categorização que emergiu da análise de conteúdo

Fonte: Elaboração própria

A terceira e última fase envolveu o tratamento e a interpretação dos resultados. A análise de conteúdo foi feita após a transcrição da entrevista realizada e da seleção dos documentos, sendo possível aclarar algumas questões relativas ao modelo de formação proposto pelo Instituto UFC Virtual aos seus tutores a distância.

Os dados quantitativos, resultantes do *survey online*, foram organizados em uma planilha eletrônica baseada em *software* livre (*LibreOffice Calc* versão 3.0). Posteriormente foram analisados mediante o emprego de técnicas estatísticas (BABBIE, 1999), fazendo uso do *software SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*, versão 16.0, e apresentados sob a forma de gráficos, tabelas e estatísticas descritivas no capítulo seguinte.

O SPSS⁶⁴ é um dos *softwares* mais confiáveis utilizados nas pesquisas científicas

⁶⁴ Maiores informações deste *software* na página oficial em: <<http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>>. Acesso em 10 out. 2012.

para a análise de dados quantitativos. Desenvolvido na Universidade de Chigaco, inicialmente pertenceu à empresa *Statistical Product and Service Solutions*, sendo posteriormente incorporado à empresa IBM. Atualmente, encontra-se na versão 20.0. Segundo Bisquerra, Sarriera e Martínez *apud* Souza (2008 p. 36-37), esse “pacote” apresenta quatro tipos de instruções:

a) input-output – define onde se encontram os dados e como estão ordenados; b) tratamento da informação – serve para criar variáveis por transformação das originais, selecionar grupos, variáveis ou indivíduos e outras facilidades de grande utilidade na análise de dados; c) estética do programa – permite denominar as variáveis, codificar as categorias e lhes dar nome etc; e d) processos de análises (*procedures*) – os cálculos estatísticos que podem ser realizados.

De posse da análise dos dados qualitativos e quantitativos, adotamos a triangulação de fontes: *survey online* com professores tutores; entrevista com coordenador da formação (responsável pela formação dos professores tutores) e documentos oficiais do Instituto UFC Virtual (FIG. 9). Para Elliott (1990), a triangulação não se trata somente de uma técnica de supervisão, mas é um método mais geral para estabelecer algumas relações entre os diferentes tipos de provas, como forma de compará-las e contrastá-las.

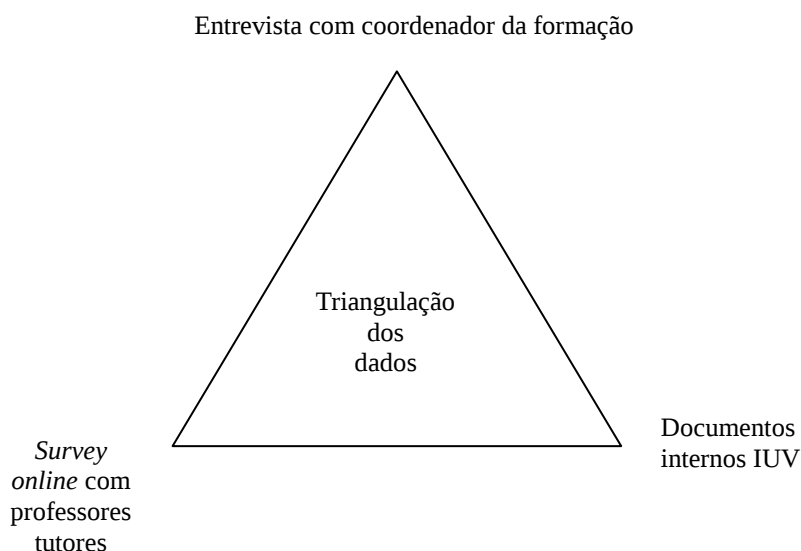


FIGURA 9 - Representação da triangulação de dados

Fonte: Elaboração própria

A triangulação dos dados obtidos permitiu estabelecer conexões entre estes e o referencial teórico utilizado, verificando limites, possibilidades do curso pesquisado e sua relação com a docência *online*. É importante frisar que, neste momento, algumas

subcategorias resultantes da análise de conteúdo foram abandonadas em função dos objetivos da pesquisa.

4.5 Aspectos Éticos

Todas as pessoas envolvidas na pesquisa foram informadas sobre seus direitos e receberam os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, sua participação e a garantia de anonimato ou de qualquer outra informação que pusesse em risco sua privacidade, mediante carta-convite (*e-mail* de esclarecimento e apresentação da pesquisa) e Termo de Consentimento Livre Esclarecido enviado por email e apresentado na tela inicial do survey *online*.

Tratando-se de uma pesquisa educacional acerca de um fenômeno que implica em ações de seres humanos vinculados a uma instituição específica, decidimos solicitar a aprovação do projeto de pesquisa junto ao colegiado do Instituto UFC Virtual. Em maio de 2012, o colegiado aprovou o projeto desta investigação por unanimidade, em reunião ordinária.

Ao recebermos a Certidão de aprovação do projeto desta investigação (ANEXO A), encaminhamos cópia de tal documento a todos os sujeitos da investigação quando da realização de sua coleta de dados. Todos os procedimentos de coleta de dados, com determinação de envolvimento dos sujeitos investigados, só foram realizados a partir da aprovação do projeto desta investigação junto à Instituição.

Resta-nos agora articularmos os dados obtidos com o referencial teórico, a fim de responder o problema e os objetivos da investigação. No próximo capítulo, por conseguinte, apresentaremos os resultados desta pesquisa.

5 O JULGAMENTO NO REINO DE COPAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TUTORES NO CONTEXTO DA UAB/UFC

Idiota!, disse a Rainha, balançando a cabeça impacientemente, e, dirigindo-se para Alice, prosseguiu: Qual é o seu nome, criança? Meu nome é Alice, às suas ordens Majestade, disse Alice bem educadamente, mas acrescentou, para si mesma, Oras, afinal de contas eles não passam de um baralho de cartas. Eu não preciso ter medo deles!

E quem são esses?, perguntou a Rainha, apontando para os três jardineiros que estavam ainda estendidos ao lado da roseira. Isso porque, vocês sabem, como eles estavam de bruços e a parte de trás do baralho era igual a todo o resto do baralho, ela não poderia dizer se eles eram jardineiros, ou soldados, ou cortesãos ou três das crianças reais.

Como que eu poderia saber?, disse Alice surpreendida por sua coragem. Não é da minha conta.

A Rainha ficou vermelha de raiva e depois de encará-la por um momento como uma fera selvagem, começou a gritar: Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe...

Besteira!, retrucou Alice, em tom alto e decidido, e a Rainha calou-se.

Lewis Carroll

Depois de muito divagar chega o momento mais tenso da aventura de Alice: o confronto com a autoritária Rainha de Copas. Como não consegue se adaptar a essa nova realidade, Alice começa a questionar a existência de fatos sem sentido. Embora bem intencionada, suas observações passam a ser mal vistas, colocando em risco sua vida, já que a soberana ordena a decapitação a qualquer um que a desafie. Numa espécie de julgamento a protagonista usando argumentos lógicos consegue se desvencilhar da fúria cega da Rainha.

Enquanto que no conto de Carroll, Alice ousa questionar a autoridade real, em nosso contexto que focaliza a formação de professores tutores para a UAB ousamos questionar algumas “verdades prontas” na EaD pública brasileira. O drama de nossa personagem é muito próximo da realidade do professor tutor que se vê muitas vezes preso a um universo de regras inquestionáveis que acabam engessando sua prática pedagógica, colocando em risco nossa prematura EaD *online*. Como um “docente invisível” (BELLONI, 2008), este muitas vezes se vê atuando repleto de dúvidas e incertezas, com pouco ou nenhuma autonomia e/ou espaço para reflexão de sua *praxis*.

Em nosso estudo também é chegada a hora de confrontarmos os dados coletados com nossas impressões iniciais deixando de lado os “achismos” e as “verdades prontas”. Este capítulo é o ápice de nossa trajetória e apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada junto aos professores tutores da UAB-UFC, mas antes é preciso conhecer nosso objeto de estudo: o curso de formação inicial de tutores a distância do Instituto UFC Virtual.

5.1 O Curso Formação Inicial de Tutores a Distância

O curso Formação Inicial de Tutores a Distância, em sua 3ª edição⁶⁵, possui carga horária total de 90 horas. Tem como objetivo principal “proporcionar a formação de tutores em Educação a Distância com base numa perspectiva construtivista e sócio-interacionista.” (UFC, 2010). Este curso é oferecido anualmente pelo setor de assuntos pedagógicos do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará e seu público alvo são os professores tutores aprovados em processos seletivos da UAB/UFC.

A formação é a etapa final na seleção. Ocorre com o propósito de qualificá-los para o exercício da tutoria a distância na Instituição, tendo caráter obrigatório, mas não classificatório. São aptos a fazer o curso, os candidatos aprovados na primeira etapa da seleção de professores tutores, realizada pelas coordenações específicas de cada curso mediante análise de currículo e entrevistas.

O candidato para ser aprovado no curso de formação de tutores necessita cumprir a carga horária mínima de 75% de frequência e média 7,0 (sete) nas atividades avaliativas do curso de formação. O curso é realizado por meio do ambiente virtual de aprendizagem SOLAR como mostrado (FIG. 10).

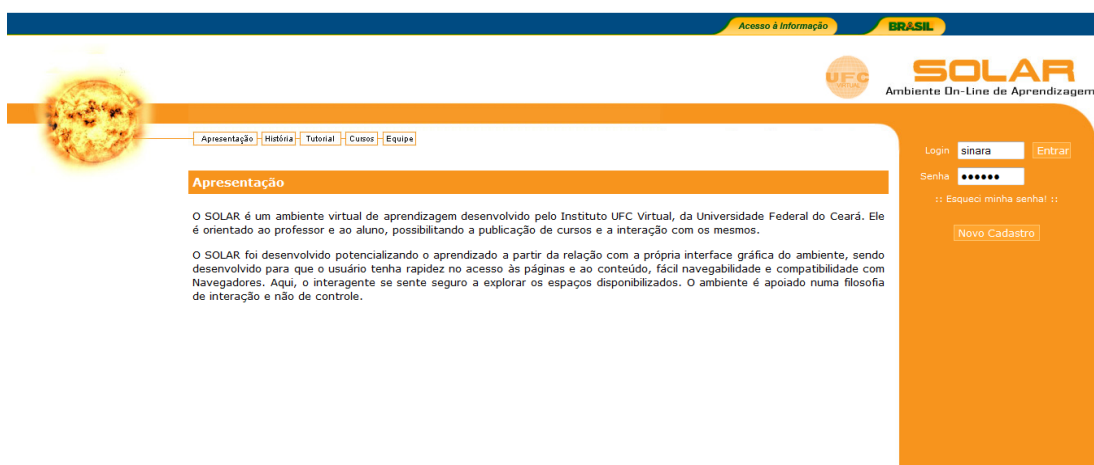


FIGURA 10 - Tela inicial do ambiente virtual de aprendizagem Solar

Fonte: Site oficial (www.solar.virtual.ufc.br)

⁶⁵ O curso Formação Inicial de Tutores a Distância do IUV teve início em 2005. Desde então, já foi ofertado em diversos formatos com cargas horárias variando de 90 a 180 horas. Como neste estudo delimitamos nossa amostra para as turmas de 2010 e 2011, a carga horária do curso de formação nesse período foi de 90 horas, como consta no projeto pedagógico do curso. É oportuno comentar que em meados de 2012, houve nova reformulação da carga horária e da metodologia deste curso.

O SOLAR é o AVA criado e mantido pela UFC para os cursos de graduação na modalidade de educação a distância. Esse ambiente virtual possui diversas funcionalidades, como: *Portifólio*, espaço destinado para postagens das tarefas individuais e em grupo e material de apoio do professor; *Aula*, no qual o conteúdo programático é apresentado em formato de textos, áudios, vídeos e hipertexto, *Mensagens* para a comunicação interna no AVA; *Agenda* com lembretes de datas para os cursistas; e *Fórum* local das discussões em grupo (FIG. 11).



FIGURA 11 - Tela Inicial do curso de Formação Inicial de Tutores a Distância

Fonte: Site oficial do SOLAR⁶⁶

O curso possui carga horária total de 90 horas divididas em 12 horas presenciais e 78 horas a distância. No planejamento do curso, estão previstos três encontros presenciais com duração de quatro horas cada. O primeiro encontro é a aula inaugural, cujo objetivo é acolher os novos alunos, dando-lhes orientações gerais sobre: estrutura do curso, modalidade educacional a distância e ambiente SOLAR. O segundo encontro presencial ocorre no decorrer do curso, em data a ser agendada pela coordenação de formação. Serve para o planejamento da atividade em grupo prevista como trabalho final do curso. O ultimo encontro é a cerimônia de encerramento e culmina com a apresentação dos trabalhos em grupo produzidos pelos cursistas.

A carga horária de 78 horas está distribuída em seis aulas no AVA. A aula 1 *Ambientação* descreve as principais ferramentas do ambiente SOLAR e discute os impactos

⁶⁶ O site oficial do SOLAR está hospedado no endereço eletrônico: <<http://www.solar.virtual.ufc.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

da cibercultura na Educação, apresentando a história e os fundamentos da EaD. Nessa aula, o cursista precisa participar de dois fóruns de discussão. No fórum “Apresentação”, ele faz o primeiro contato com o grupo de colegas e o professor tutor formador.⁶⁷ No fórum “Cibercultura e EaD”, discute as mudanças de paradigma sofridas pela sociedade atual e pela escola.

A aula 2 *Aluno de Educação a Distância* tem como objetivo principal debater as principais habilidades requeridas do aluno virtual destacando as habilidades pessoais, tecnológicas e educacionais. Nessa aula, o aluno interage num *chat* sobre o perfil do aluno na EaD online.

A aula 3 *Legislação para Sistemas de Educação a Distância* enfoca a legislação que rege a modalidade de educação a distância no Brasil, finalizando com uma panorâmica do sistema UAB/UFC. Como atividade, o cursista participa de um fórum de discussão sobre “Aspectos legais da EaD no Brasil”. Também realiza uma tarefa, neste caso, uma entrevista com profissional de EaD, enfocando o perfil e os desafios impostos a este educador.

A aula 4 *Tutoria em Educação a Distância* enfoca os fundamentos da tutoria na Educação a Distância, destacando as principais funções do professor tutor bem como as habilidades necessárias ao exercício dessa atividade. Como atividades obrigatórias, há um fórum de discussão intitulado ação tutorial e um *chat* que enfoca as estratégias de mediação nessa ferramenta.

A aula 5 *Processos de Interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem* traz uma reflexão sobre as concepções pedagógicas que existem por trás das plataformas de ensino online. Também são enfatizadas as ferramentas de interação que possibilitam diferentes formas de comunicação entre os participantes de cursos a distância. Como atividade avaliativa além do fórum que discute a administração pedagógica de fóruns virtuais, há uma tarefa que solicita o planejamento de uma sessão de *chat*.

A aula 6 *Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância* debate as concepções pedagógicas que fundamentam a avaliação da aprendizagem na EaD. Os cursistas participam de um fórum sobre a temática, e em grupos, elaboram uma proposta de avaliação para uma disciplina ministrada na modalidade a distância. Essa proposta é socializada coletivamente no último encontro presencial.

Após a conclusão do curso, os aprovados são cadastrados em um banco de

⁶⁷ Neste estudo, adotamos a terminologia “professor tutor formador” para designar o profissional que atua diretamente na formação dos futuros professores tutores. Esse indivíduo, geralmente, é um professor tutor da UAB/UFC que, devido ao seu bom desempenho na função, é convidado a atuar como professor tutor na formação inicial de tutores.

recursos humanos. Deverão aguardar, a partir desse momento, uma comunicação da coordenação do curso para o qual se inscreveram convidando-os para assumir sua função. Ressalta-se que a aprovação no curso de formação de tutores não lhes garante o exercício profissional de professor tutor na UFC; apenas lhes habilita para essa função dentro da instituição.

5.2 Caracterização sociográfica dos professores tutores: quem são nossos atores?

O primeiro conjunto de informações deste estudo encontra-se distribuído no GRÁFICO 1. Refere-se ao sexo dos docentes pesquisados, tendo como dados principais que a amostra foi composta por 159 indivíduos, sendo que houve um leve predomínio do sexo feminino em relação ao masculino, perfazendo, respectivamente, 60,38% (96) e 39,62% (63) do total da amostra. Os resultados corroboram os estudos acerca da feminização do trabalho docente tanto na docência presencial (ARCE, 2001; DERMATINI; ANTUNES, 1994; RABELO; MARTINS, 2006) quanto na educação a distância (CORREA, 2011; RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2009; MORTELLE, 2008; NUNES; SALES, 2013).

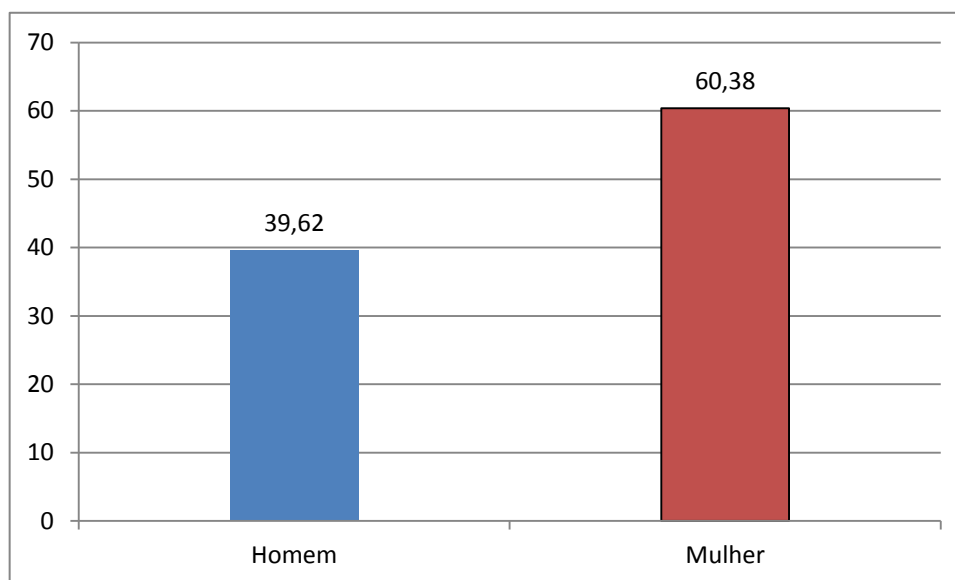


GRÁFICO 1- Distribuição da amostra quanto ao sexo - Fortaleza/CE, 2013

Fonte: Elaboração própria

As questões de gênero sempre permearam a educação de forma geral. Paulatinamente a mulher vem ocupando os postos de trabalho que eram eminentemente masculinos, um deles foi o magistério (ARCE, 2001; RABELO; MARTINS, 2006). A entrada

da mulher na docência foi consequência do processo de industrialização da sociedade contemporânea. Não se deu, porém, de forma ingênua,

[...] houve também um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta “**vocação natural**” para essa profissão (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6171 grifo do autor).

Como consequência da inserção feminina no mercado de trabalho, a mulher procurou se qualificar. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011b) o público feminino já é maioria nos bancos universitários tanto na modalidade tradicional/presencial (55%) quanto na modalidade de educação a distância (69%).

Na Educação Básica (BRASIL, 2011a) 88,11% do corpo docente é composta por mulheres, o que significa dizer que, de cada 10 professores, 8 são mulheres. Com o crescimento acelerado da educação a distância, tanto na rede pública quanto privada, era esperado que a feminização na docência presencial também acontecesse na docência virtual.

Diversos estudos comprovam a presença feminina na EaD *online*, especificamente na função tutorial (CORREA, 2011; FERREIRA, 2009; MINEIRO, 2011; MILL, 2006; RIBEIRO, OLIVEIRA, MILL, 2009; NUNES, SALES, 2013). Em nosso estudo não foi diferente, a maioria 59,75% (F=96) é composta pelo público feminino. Acreditamos que a opção pelo magistério virtual, aqui caracterizado pelo exercício da tutoria a distância, deve-se em parte a flexibilidade da EaD *online*, pois permite que a mulher possa conciliar um trabalho remunerado com a carreira acadêmica e/ou vida familiar. Nesse caso, a tutoria seria mais um espaço feminino conquistado, que tal como o ensino presencial ainda carece de melhorias de condições de trabalho e salariais.

As tabelas TAB. 2 e TAB. 3 comparam o sexo com a idade dos docentes investigados, evidenciando que os sujeitos pesquisados são, em sua maioria, mulheres (60,38%), na faixa etária de 21 a 40 anos. A média de idade dos participantes foi de 37,26 anos e desvio padrão de 8,94 anos, sendo a idade mínima de 24 anos e máxima de 63 anos de idade. A mediana foi 37 anos para homens e 35 anos para mulheres.

O maior grupo de docentes investigados (42,13% ou F=67) situa-se entre 31 a 40 anos, ou seja, no grupo etário considerado adulto. Mais de um quarto dos professores tutores (28,93% ou F=46) estão na faixa etária de 21 a 30 anos, uma população jovem provavelmente recém-formada e que se encontra na busca de uma colocação no mercado de trabalho. Temos ainda que, 15 docentes (9,43%) estão na faixa etária de 41 a 50 anos e quatro docentes

(2,52%) de 51 a 60 anos. Dois docentes (1,26%) são considerados idosos, pois estão acima da idade de 60 anos.

TABELA 02

Distribuição da amostra quanto ao sexo e idade - Fortaleza/CE, 2013.

Variáveis	Masculino	Feminino	Amostra total
Frequência	63	96	159
Média em anos	36,82	37,07	37,26
Percentual	39,62	60,38	100
Desvio padrão	8,62	8,65	8,94
Idade mínima	24	24	24
Idade mediana	37	35	36
Idade máxima	63	56	63

Fonte: Elaboração própria

TABELA 03

Distribuição da amostra quanto ao sexo e a idade dos participantes - Fortaleza/CE, 2013.

Idade	Feminino		Masculino		TOTAL	
	F ⁶⁸	%	F	%	F	%
21 a 30	26	16,35	20	12,58	46	28,93
31 a 40	44	27,67	22	13,34	67	42,13
41 a 50	15	9,43	15	9,43	15	9,43
51 a 60	11	6,92	4	2,32	4	2,52
> 60	-	-	2	1,26	2	1,26
Total	96	60,38	63	36,82	159	100

Fonte: Elaboração própria

Em nosso estudo percebemos a prevalência de população feminina jovem ou adulta, que se encontram na faixa etária compreendida entre a segunda e quarta década de vida, portanto, gozando de sua plenitude biológica, laboral e acadêmica. O público feminino teve participação representativa em todas as faixas etárias, com exceção do grupo etário considerado idoso, acima de 60 anos de idade, no qual não houve participação de mulheres.

O grupo com maior disparidade foi o de 31 a 40 anos, no qual o dobro foi composto por mulheres (27,67% ou F=44), enquanto que os homens perfaziam (13,34% ou F=22) do total da amostra sugerindo que as mulheres nessa faixa etária estejam procurando novas oportunidades laborais na EaD *online*. Já o grupo com menor diferença compreendeu a faixa etária de 41 a 50 anos, na qual se encontrou a mesma quantidade de homens e mulheres (15 pessoas ou 9,43% da amostra).

A maioria dos docentes investigados está na faixa etária de 21 a 40 anos (71,06%). Esses docentes nasceram, portanto, antes da popularização da internet, ou seja, antes do

⁶⁸ F representa a frequência absoluta simples.

século XXI e da era digital, podendo ser considerados *imigrantes digitais* (PRENSKY, 2001). Podemos arriscar em afirmar que esta população tenha recebido formação acadêmica de caráter tradicional, pautado numa cultura livresca, oralista e presencial. Diferentemente dos *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), que nasceram neste milênio, já no contexto da cibercultura rodeados pelas tecnologias, tais docentes podem ter maior dificuldade de adaptação e atuação na sociedade de informação⁶⁹, vivenciando as inquietudes e desafios de um período de transição do ambiente de aprendizagem presencial, síncrono para o ambiente virtual, assíncrono. Como consequência, temos um docente despreparado para EaD e o domínio das mídias interativas como afirmam Pretto e Riccio (2010, p.154):

[...] o docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita estar preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação *online* onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação *online* dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões.

Diferentemente do modelo presencial, o docente na EaD *online* deverá enfrentar novos desafios no desempenho de suas atividades. Em geral, este é convidado a desenvolver múltiplas funções para as quais, muitas vezes, não se sente preparado. As instituições de ensino que atuam na EaD *online* buscam suprimir esta deficiência por meio de cursos de formação inicial e/ou em serviço que nem sempre atendem as necessidades dos professores tutores como veremos com mais profundidade na seção 5.4 deste estudo.

Quanto a formação universitária dos participantes da pesquisa, evidenciamos que a totalidade (100%) possuem nível superior completo, sendo que destes, 71,07% (F=113) são licenciados e 35,85% (F=57) são bacharéis, graduados em diferentes áreas de conhecimento. (TAB.4 e TAB.5). O público feminino é preponderante tanto entre os licenciados quanto entre bacharéis: 71 mulheres (44,65% da amostra) são licenciadas enquanto que 31 (19,5% da amostra) são bacharéis. Já entre os homens, 42 (26,42% da amostra) são licenciados e 26 (16,35% da amostra) são bacharéis (GRAF. 2⁷⁰).

⁶⁹ Segundo Carvalho (2006), devido a carências de fontes confiáveis, não existe uma precisão histórica a respeito do surgimento da Sociedade da Informação. O contexto mais aceito é que a esta sociedade é fruto da disseminação da internet surgida a partir da II Grande Guerra Mundial, por meio da ARPA - Agência Americana de Pesquisa em Projetos Avançados. Somente a partir da década de 1990, com a criação dos navegadores, como Mosaic (1991), Internet Explorer (1995), Netscape Navigator (1997), dentre outros recursos, foi que a internet gradativamente se popularizou, e caminhamos para a chamada Sociedade de Informação.

⁷⁰ É oportuno lembrar que alguns dos docentes possuem mais de uma graduação, por isso o somatório dos percentuais ultrapassa 100%.

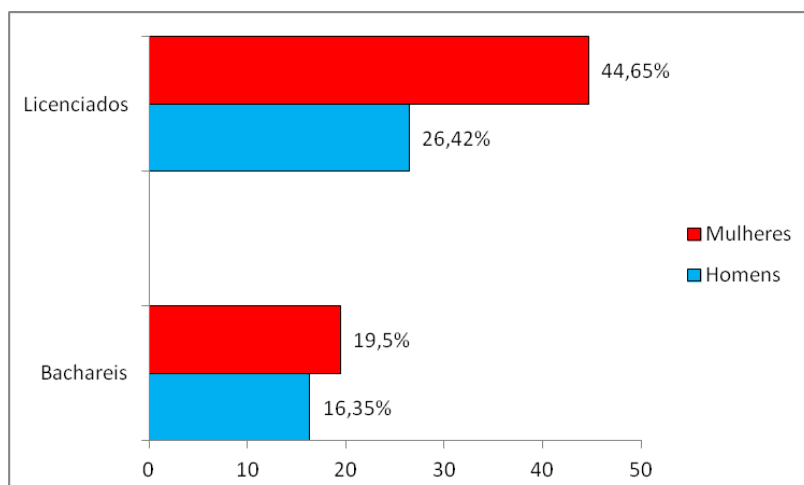


GRÁFICO 2 - Distribuição da amostra quanto à formação inicial: graduação - Fortaleza/CE, 2013

Fonte: Elaboração própria

TABELA 04

Distribuição da amostra com relação a área de graduação: Licenciatura - Fortaleza/CE, 2013.

Área	Licenciatura	F	%
Saúde	Educação Física	2	1,25
	Subtotal	2	1,25
Ciências Sociais	Pedagogia	19	11,94
	Ciências Sociais	2	1,24
	subtotal	21	13,20
Ciências e Tecnologia	Geografia	2	1,25
	Física	15	9,43
	Matemática	14	8,80
	Química	6	3,77
	Biologia	1	0,62
	Subtotal	38	23,89
Humanidades	Filosofia	2	1,25
	História	3	1,88
	Letras	42	26,42
	Subtotal	47	29,55
Generalista	Licenciatura Plena de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série*	3	1,88
	Pedagogia com habilitação em área específica**	1	0,62
	subtotal	4	2,51
	Total Geral	113	71,07

* O curso de “Licenciatura Plena de Formação de Professores para o Ensino Fundamental (1ª à 4ª série)” faz parte do Programa Magister de formação de professores da rede pública em serviço no Estado do Ceará, no período pós-LDB, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, municípios, quatro universidades públicas do Ceará (UVA, UECE, URCA, UFC) e Conselho Estadual de Educação (CEE). O curso era constituído por duas habilitações em cada uma das áreas: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas.

**O curso de Pedagogia com habilitação em área específica foi um curso proposto no período pós-LDB pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, não tendo reconhecimento nacional, apenas local, por meio do Parecer nº 0652/2003 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará.

Fonte: Elaboração própria

Dentre os licenciados, a área com maior representatividade foi Humanidades (29,55% ou F=47), seguido de Ciências e Tecnologia (23,89% ou F=39), Ciências Sociais (13,20% ou F=21), Ciências da Saúde (1,25% ou F=2) e cursos generalistas (2,51% ou F=4).

O curso de Letras é o que apresenta maior número de participantes (26,42% ou F=42), seguido de Pedagogia (11,94% ou F=19), Física (9,43% ou F=15), Matemática (8,80% ou F=14) e Química (3,77% ou F=6).

Os demais cursos tiveram pouca representatividade, abaixo de 2%, como História com 1,88% (F=3) e Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª (1,88% ou F=3) seguido por Filosofia, Educação Física e Geografia com 1,25% (F=2) cada. Os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia com habilitação em área específica em Matemática perfazem menos de 1% (F=1) de nossa amostra (TAB. 04). É oportuno comentar que o perfil acadêmico dos professores tutores está associado aos cursos ofertados pela UFC.

TABELA 05

Distribuição da amostra em relação à área de graduação: Bacharelado - Fortaleza/CE, 2013.

Área de conhecimento	Graduação	F	%
Humanidades	Biblioteconomia	1	0,62
	Letras Libras	1	0,62
	Ciências Sociais	4	2,51
	História	1	0,62
	Psicologia	2	1,25
	Direito	4	2,51
	Filosofia	1	0,62
	Subtotal	14	8,80
Saúde	Fisioterapia	1	0,62
	Farmácia	1	0,62
	Fonoaudiologia	1	0,62
	Subtotal	3	1,88
Ciências Sociais Aplicadas	Administração de Empresas	13	8,17
	Ciências Contábeis	6	3,77
	Ciências Atuarias	1	0,25
	Comunicação Social	4	2,51
	Economia	2	1,25
	Turismo	2	1,25
	Sub total	28	17,61
Tecnologia e Exatas	Computação	2	1,25
	Estatística	1	0,62
	Engenharia Civil	1	0,62
	Serviço Social	3	1,88
	Pedagogia*	2	1,25
	Química	1	0,62
	Física	2	1,25
	Subtotal	12	7,54
Total		57	35,84

*Embora atualmente o curso de Pedagogia seja uma licenciatura até meados da década de 90 permitia dois tipos de formação: licenciatura e bacharelado.

Fonte: Elaboração própria

Dentre os bacharéis, a área com maior representatividade foi Ciências Sociais Aplicadas (17,61% ou F = 28), seguida de Humanidades (8,80% ou F=14), Tecnologia e Exatas (7,54% ou F=12) e Saúde (1,88% ou F=3). O curso de Administração é o que apresenta maior proporção entre os professores tutores que são bacharéis (8,17% ou F=13), seguido do curso de Ciências Contábeis (3,77% ou F=6). Na sequência, temos Ciências Sociais, Direito e Comunicação Social com 2,51% (F=4) cada e Serviço Social com 1,88% (F=3).

Já os cursos de Ciências da Computação, Economia, Física, Pedagogia - bacharelado perfazem 1,25% (F=2) da amostra cada. Os demais cursos, Ciências Atuarias, Biblioteconomia, Estatística, Farmácia, Engenharia Civil, Filosofia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Letras – Libras, Química, Serviço Social e Turismo tiveram pouca representatividade, com menos de 1% do total da amostra cada (TAB. 5).

A diversidade de graduações é explicada pelos editais do UFC/IUV nº 1/2010, nº 2/2010 e nº 3/2011. O professor tutor não precisa ser obrigatoriamente formado na área que irá atuar: isso vai depender dos critérios previstos no edital de seleção de tutores delineado conforme a coordenação de cada curso. Essa realidade também está presente no ensino presencial e decorre em parte da carência de professores em algumas áreas. Assim, um professor tutor graduado em Matemática, por exemplo, pode atuar em cursos como cursos de Química, Física ou Administração, a depender do currículo pessoal do professor tutor e da necessidade da coordenação. Essa condição está explícita no edital de seleção de tutores quando afirma que a formação inicial do professor tutor pode ser em áreas correlatas ou mesmo em qualquer área desde que tenha pós-graduação na área requerida.

O candidato a tutor a distância para os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Espanhol **pode ser bacharel, licenciado ou possuir pós-graduação nos respectivos cursos ou em áreas correlatas.** Já para os cursos de Administração e Administração em Gestão Pública basta ser graduado em qualquer área ou possuir pós-graduação em Administração ou em áreas afins tais como: Ciências Contábeis, Ciências Atuarias e Ciências Econômicas. (EDITAL UFC/IUV 1, 2010, grifo nosso)

Ressalta-se que na UAB/UFC o professor tutor a distância fica vinculado a um bloco de disciplinas e não ao curso, como ocorre com o tutor presencial.

Comparando os achados das TAB. 4 e TAB. 5 com o Quadro 13, que detalha as áreas de formação afins para efeito de seleção de professores tutores no âmbito da UFC/UAB, temos que, em relação à formação universitária de nossa amostra, os resultados revelam que a maioria dos professores tutores possuem graduações compatíveis com as áreas de

conhecimento dos cursos propostos pela Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Ceará, o que pressupõe que, de forma geral, a seleção destes profissionais coaduna com o preconizado na legislação de que somente podem ser selecionados para professor tutor aqueles habilitados na área que pretende atuar.

Embora com pouca representatividade, um achado, porém nos chamou a atenção, três professores tutores (1,88%) são oriundos da área de Saúde (Fonoaudiologia, Farmácia e Fisioterapia), portanto, fora da área de abrangência da UAB/UFC. Esse dado induz que houve exceções na seleção de professores tutores. Por outro lado, supomos que cursos como Licenciatura em Química e Licenciatura em Física, que tradicionalmente já tem dificuldade em contratar docentes para a modalidade presencial, possam ter encontrado nos profissionais da área da saúde docentes para viabilizar a oferta de disciplinas.

Neste estudo encontramos que mais de um terço da amostra (35,8% ou F=57) são bacharéis. Não foram preparados na sua formação inicial, portanto, para a docência. Dessa forma atuam no magistério sem terem sido preparados para este fim. Pesquisadores como Anastasiou (2005), Masetto (2003), Oliveira e Silva (2012) postulam que é fundamental aos docentes universitários possuírem conhecimentos teóricos e práticos sobre os processos de aprendizagem. No caso dos professores tutores que são bacharéis, esta situação se torna agravante, pois a formação pedagógica, quando é realizada, é por meio de formações complementares, aligeiradas, geralmente em cursos com carga horária insuficiente para promover o conhecimento necessário para a atuação na docência. Reforça-se, como diz Anastasiou (2005), uma educação memorística de caráter conteudista e aflexivo.

Esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente que, como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames. (ANASTASIOU, 2005, p. 147-148).

Oliveira e Silva (2012) nos lembram que, mesmo aqueles que cursaram pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nem todos estão aptos a docência universitária, haja vista que nem sempre as disciplinas de caráter didático-pedagógicas são contempladas no currículos de mestrado e doutorado, e “quando ofertadas se limitam geralmente ao curso de Metodologias ou Didática do Ensino Superior” (p. 197). Para os autores, a lógica tecnicista do saber-fazer tem prevalecido no ensino universitário, pois cada vez mais instituições de ensino superior priorizam o conhecimento técnico e a experiência profissional em detrimento do

conhecimento didático-pedagógico. Por outro lado, os autores advogam que esta deficiência é fruto de uma brecha legal, pois:

[...] não podemos colocar a culpa exclusivamente nesses profissionais pela sua falta de formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e no Ensino Superior, pois, além de não a terem recebido durante o período de sua graduação ou pós-graduação, não existe exigência legal que a estabeleça como primordial para o exercício da docência nesses campos de atuação (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197).

Consideramos que a formação pedagógica do professor universitário não pode ser aligeirada, resumida a uma única disciplina em curso de pós-graduação ou mesmo negligenciada. Ser professor envolve uma complexa rede de dimensões, pois abrange processos complexos e contínuos, pautados na prática reflexiva e na subjetividade do sujeito que pratica ação. Tal dinâmica ocorre por meio da reflexão sobre ação docente, das vivências pessoais e profissionais influenciados por fatores afetivos, cognitivos, éticos, dentre outros, que se iniciam antes da formação básica e prosseguem ao longo da carreira e da vida (SCHON, 1995).

A profissão docente não deveria ser algo imutável, estático, estagnado como preferem alguns; pelo contrário, ser professor é ser um sujeito em constante reconstrução e reflexão de sua prática pedagógica, haja vista que ser professor não pode, nem deve ser reduzido a simples cobrança de conteúdo. Defendemos que o docente, seja na educação básica, seja no ensino superior, seja na educação presencial, seja na educação a distância, precisa ter como pré-requisito o exercício da docência.

Não encontramos respaldo na legislação que obrigue o professor universitário a possuir experiência docente anterior. No caso dos professores que desejam atuar como professores tutores no sistema UAB, a experiência docente⁷¹ também não é obrigatória, haja vista que na ausência da mesma são privilegiados os egressos de programa de pós-graduação, mas, especificamente, alunos de mestrado ou doutorado reconhecidos pela CAPES.

Inicialmente a Lei Federal 11.273/2006 estabelecia no artigo primeiro, parágrafo primeiro que o professor que desejasse se candidatar a atuar nos programas de formação de professores deveria estar em efetivo magistério do ensino público, além de estar vinculado a um programa de pós-graduação. Este parágrafo foi alterado no ano seguinte, pela lei 11.502/2007, substituindo a conjunção “e” por “ou”, *in verbis*;

⁷¹ Anteriormente, a Lei Federal nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, estabelecia que o professor tutor deveria ter experiência comprovada em docência de, no mínimo, um ano no ensino presencial sendo. Atualmente, essa exigência foi suplantada pela Lei Federal nº 11.502/2007.

Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:
 [...] I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino;
ou (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)
 II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo. (grifo
 nosso)

A legislação que seleciona docentes para o exercício da tutoria a distância no modelo UAB permite ao professor tutor o exercício da docência *online* sem experiência anterior desde que privilegiada a formação pós-graduada e que tenha vínculo com alguma instituição de ensino pública, excluindo aqueles que são docentes na iniciativa privada.

Analizando o edital de seleção da UAB/UFC 01/2010 e 03/2011 para professores tutores a distância do IUV, podemos afirmar que coaduna com a legislação ao mencionar que: “Os candidatos a tutores a distância [...] devem: [...] d) Ter experiência de docência de no mínimo 01 (um) ano **ou** possuir formação pós-graduada **ou** estar vinculado a um programa de pós-graduação.” (grifo nosso).

A troca da conjunção “e” pelo “ou” traz consigo um prejuízo à EaD pública nacional. Isso significa dizer, em tese, que o candidato a professor tutor não necessariamente precisa possuir experiência docente desde que seja aluno de pós-graduação, o que deixa margem para o entendimento de que a experiência docente é algo secundário, prevalecendo apenas a formação *stricto sensu*. Aqui cabe o questionamento: será que esses alunos egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, muitos sem formação pedagógica, pois nem todos são licenciados, muitos sem experiência docente, pois não são obrigados, conseguirão atender todas as especificidades da EaD pública brasileira? Será que essa forma precarizada e aligeirada de selecionar docentes para a UAB não estaria colocando em risco nossa prematura EaD *online*? Será que esses docentes, sem experiência e sem formação pedagógica conseguirão desenvolver um trabalho de qualidade na formação de nossos futuros docentes da educação básica, principal público alvo da UAB? São angústias que somente o tempo e novas pesquisas poderão responder.

Cabe registrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não faz distinção entre cursos a distância e cursos presenciais quanto à formação; portanto, como afirma Sales (2011 p. 67), “na ausência de legislação específica sobre o assunto prevalece as mesmas regras para o ensino presencial exigindo-se do docente universitário a formação pós-graduada.”

Como já mencionado em capítulo anterior, a formação docente para atuação no ensino superior é regulamentada pelo artigo 66 da Lei nº 9394/1996. Ele estabelece que o magistério superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996). O discurso oficial determina que o exercício do

magistério universitário seja “prioritariamente” e não obrigatório em cursos *stricto sensu*. Tal brecha legal permitiu que professores fossem habilitados para atuar no ensino superior apenas com a especialização. No caso dos professores tutores que atuam na UAB/UFC, essa situação se agrava, haja vista que 11,32% (F=18) da amostra possui apenas a graduação, sem sequer a formação pós-graduada como preconiza a lei e como demonstrado no GRÁFICO 3.

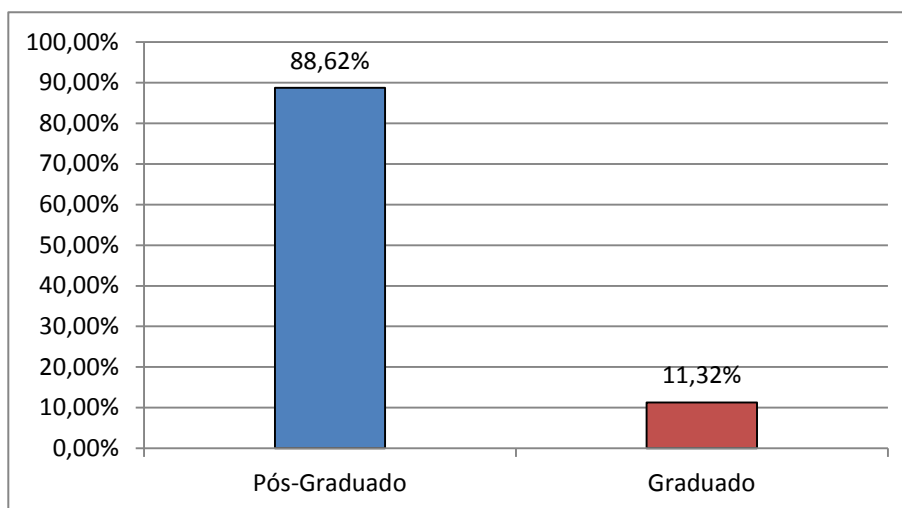


GRÁFICO 3 – Distribuição da amostra quanto a sua maior escolaridade

Fonte: Elaboração própria

Dentre os sujeitos pesquisados em nossa amostra, a maioria (88,62% ou F=141) afirmou possuir pós-graduação contra 11,32% (F=18) que são apenas graduados (TAB. 6 e GRAF. 3). Dentre aqueles que afirmaram possuir formação pós-graduada (F=141), 61,00% (F=97) cursaram como a maior formação a em nível de *stricto sensu*, assim distribuídos: 36,47% (F=58) possuem mestrados acadêmicos, 14,46% (F=23) mestrados profissionalizante e 10,06% (F=16) doutorados⁷². A maioria da amostra, pouco mais de 56% (F=89), possui pós-graduação *lato sensu*, sendo que destes, 49,68% (F=79) são especialistas e 6,29% (F=10) possuem apenas o aperfeiçoamento⁷³, como apresentado na TAB. 6, a seguir.

⁷² O somatório dos percentuais obtidos ultrapassa os 100% (cem por cento), pois alguns dos respondentes possuem mais de uma pós-graduação.

⁷³ Conforme a Resolução 01/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, os cursos de pós-graduação *lato sensu* envolvem cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas e inferior a 360 horas e curso de especialização com carga horária máxima de 460 horas e mínima de 360 horas. Já os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* são cursos de mestrado e doutorado feitos no Brasil ou no exterior (BRASIL, 2001)

TABELA 06

Distribuição da amostra quanto a maior formação pós-graduada - Fortaleza/CE, 2013.

Variáveis	Feminino		Masculino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Aperfeiçoamento	7	4,40	3	1,88	10	6,29
Especialização	52	32,70	27	16,98	79	49,68
Mestrado Acadêmico	39	24,52	19	11,94	58	36,47
Mestrado Profissionalizante	9	5,66	14	8,80	23	14,46
Doutorado	10	6,28	6	3,77	16	10,06
Não possui pós	10	6,28	8	5,03	18	11,32
Total	96	60,38	63	39,62	159	100

Fonte: Elaboração própria

Quando relacionamos a escolaridade com o gênero, depreende-se que as mulheres são majoritárias em todos os cursos de pós-graduação, com exceção dos mestrados profissionalizantes, no qual os homens são proporcionalmente superiores. Destacamos como ponto positivo o número significativo de professores pós-graduados com titulação de mestre e doutor (61,00% ou F=97). Ressaltamos que a alta escolaridade pode ser reflexo da mudança na política de contratação de professores tutores pelo Ministério de Educação, privilegiando-se alunos egressos de pós-graduação *stricto sensu*, como já mencionado anteriormente.

Nos documentos analisados, especificamente no edital de seleção de tutores UAB/UFC 01/2010 e 02/2010 um dos critérios de classificação para o candidato é a análise do currículo *lattes*. Não encontramos nos referidos editais a nota de corte ou quantidade mínima de pontos que o candidato precisaria alcançar para ser considerado classificado para o cargo de professor tutor. A participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* contribuiu, contudo, como critério de seleção dos futuros professores tutores.

Também é oportuno registrar que nem sempre a maior titulação do professor significa a melhoria da qualidade de suas atividades acadêmicas e seu compromisso com a aprendizagem discente. Cada vez mais é importante que sejam criados espaços formativos que provoquem a reflexão da *práxis*, que os professores tutores possam criar, recriar, compartilhar, discutir em grupo suas experiências docentes no meio virtual. É por meio deste momento, de trocas de experiências entre os pares baseados no tripé ação-reflexão-ação que poderemos, de fato, sonhar com a qualidade da educação. Como afirmam Lima, Barreto e Lima (2007, p. 25),

O professor não domina o *saber-fazer* simplesmente em sua formação inicial e nem mesmo este *saber-fazer* se dá por completo em um ano ou dois de formação

continuada, antes é processo permanente das leituras possíveis da realidade; assim, para cada realidade “lida”, uma intervenção coerente e consistente com suas solicitações; pois aplicar as mesmas respostas para realidades diferentes, para significações e ressignificações de mundo pelos sujeitos é reduzir a educação a uma linha de produção, onde a seriação, os tempos e os movimentos são aplicáveis em qualquer caso.

Comparando as variáveis, sexo, idade e titulação de nosso estudo, podemos afirmar que o perfil da amostra é composto, em sua maioria, por mulheres (60,38%), na faixa etária de 21 a 40 anos (71,08%) com estudos superiores em nível de pós-graduação (88,62%) sendo que a maioria desses (61% ou F=97) já são mestres ou doutores. Esses achados guardam semelhança com os encontrados no estudo de Ribeiro, Oliveira e Mill (2009). De um universo de 222 tutores virtuais de cinco cursos de graduação a distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), os autores encontraram que a maioria era formada por mulheres (67,4%) concentrados na faixa etária de 20-40 (86%) com formação pós-graduada (80%) em mestrado e doutorado.

Estudo proposto por Sales (2011) também encontrou dados similares. A autora percebeu que os docentes que atuam no curso de Pedagogia da UAB/UECE eram também na grande maioria mulheres (80,9%), com idade média de 42 anos e formação pós-graduada (91,5%), o que vem a confirmar o predomínio da docência feminina na EaD e a elevada escolaridade dos profissionais que atuam na EaD *online* pública.

O tratamento dos dados nos permite afirmar que o perfil do professor tutor vem se modificando nos últimos anos, aumentando-se a qualificação. Se outrora, se exigia do professor apenas o ensino médio, agora temos um professor pós-graduado. Isso é reflexo das políticas públicas que priorizam a formação universitária, haja vista que os cursos de graduação distância possuem o mesmo valor legal e as mesmas exigências curriculares de cursos equivalentes na modalidade presencial.

Os professores tutores pertencentes à amostra estavam vinculados aos seguintes cursos, conforme TAB. 7: 20,75% (F=33) à Licenciatura em Letras Português; 18,23% (F=29) à Licenciatura em Física; 16,98% (F=27) ao Bacharelado em Administração; 15,72% (F=25) à Licenciatura em Matemática; 14,46% (F=23) ao Bacharelado em Gestão Pública; 13,20% (F=21) à Licenciatura em Letras Espanhol; 12,57% (F=20) à Licenciatura em Química; 12,57% (F=17) à Licenciatura em Inglês; 9,43% (F=15) à Licenciatura em Pedagogia; 9,43% (F=15) afirmaram não estar atuando na EaD no momento da coleta de dados.

TABELA 07

Distribuição da amostra quanto ao curso vinculado na UAB/UFC - Fortaleza/CE, 2013.

Curso a qual está vinculado na UAB/UFC	F	%
Licenciatura em Letras Português	33	20,75
Licenciatura em Física	29	18,23
Bacharelado em Administração	27	16,98
Licenciatura em Matemática	25	15,72
Bacharelado em Gestão Pública	23	14,46
Licenciatura em Letras Espanhol	21	13,20
Licenciatura em Química	20	12,57
Licenciatura em Letras Inglês	17	10,69
Licenciatura em Pedagogia	15	9,43
Não está atuando como tutor	15	9,43
Outros	8	5,03
Disciplinas tecnológicas ligadas ao IUV	5	3,14
Total	159	100

Fonte: Elaboração própria

Um grupo minoritário 3,14% (F=5) expressou não estar vinculados a nenhum curso específico, mas às disciplinas pedagógicas e/ou tecnológicas ofertadas pelo Instituto UFC Virtual. São elas: Educação a Distância, Introdução a Telemática e Informática Educativa, dentre outras área relacionadas na matriz curricular do curso, conforme o Anexo C.

Percentual de 5,03% (F=8) afirmaram que estavam vinculados a outros cursos de e/ou programas, como Programa Escola de Gestores, que oferece os cursos de Especialização em Gestão Escolar e em Coordenação Pedagógica; curso de extensão em Educação Ambiental e Conselhos Escolares, ambos promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, Formação pela Escola e Formação em Tutor Bilíngue – Libras.

Observamos que a maior participação de professores tutores ocorreu nos cursos de Licenciatura em Letras – Português (20,75%) e Licenciatura em Física (18,23%). Acreditamos que este achado deve-se, em parte, às estratégias de coleta de dados já mencionadas no capítulo referente à metodologia. A pesquisadora, além de enviar comunicações eletrônicas por meio do *e-mail* pessoal, também participou de reuniões com professores tutores desses cursos, o que pode ter sensibilizado-os, culminando na maior participação desse grupo no estudo. Na seção a seguir, trataremos da trajetória profissional dos professores tutores participantes deste estudo.

5.3 Trajetória Profissional

No que diz respeito à trajetória profissional, questionou-se a amostra sobre o tempo de docência no ensino presencial e na modalidade de educação a distância (GRAF. 4).

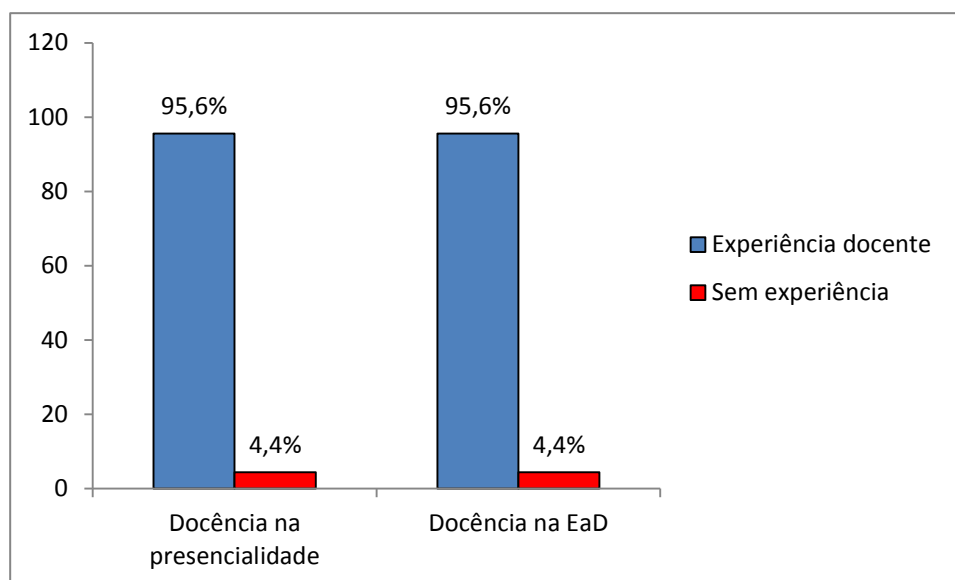


GRÁFICO 4 – Distribuição da amostra em relação a experiência docente no ensino presencial e a distância

Fonte: Elaboração própria

Os dados apontam que estamos diante de uma população bastante experiente tanto na presencialidade quanto na docência *online*. Temos que 95,60% (F=152) possuem experiência docente no ensino presencial, enquanto apenas 4,40% (F=7) afirmaram nunca terem atuado em sala de aula presencialmente.

O percentual de professores com experiência no ensino presencial (95,60%) foi idêntico ao daqueles que possuem experiência na modalidade a distância (95,60%). Da mesma forma, uma pequena minoria de professores tutores (4,40% ou F=7) alegou não possuir experiência em EaD, mesmo percentual de quem não possui experiência no ensino presencial. A minoria que afirmou não possuir experiência em EaD, é, portanto, neófito nessa modalidade. Neste caso, a tutoria na UAB/UFC significaria para esses professores sua iniciação a docência virtual.

Neste estudo, não procuramos conhecer os motivos que levaram a amostra a decidir-se pela função de professor tutor; contudo, estudo proposto por Mineiro (2011) encontrou que os candidatos a professor tutor no IFCE buscavam na tutoria a oportunidade de

adentrar na educação a distância, uma forma de conquistar um novo espaço docente e também de complementação da renda pessoal.

Diante de experiências profissionais tão diversificadas foi necessário detalhar as funções docentes exercidas pelos professores tutores tanto na presencialidade (TAB. 8) e quanto na virtualidade (TAB.9).

TABELA 08

Distribuição da amostra quanto às funções docentes na presencialidade - Fortaleza/CE, 2013.

Funções docentes	Feminino		Masculino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Professor da Educação Básica	41	25,8	24	15,09	64	40,25
Professor do Ensino Técnico	4	2,52	5	3,14	9	5,66
Professor IES pública	16	10	15	9,43	31	19,41
Professor IES privada	18	11,3	11	6,91	29	18,3
Gestor Escolar	5	3,14	2	1,25	7	4,40
Gestor Educacional	2	1,25	-	-	2	1,25
Cargo técnico-administrativo	1	0,63	1	0,63	2	1,25
Outros cargos ligados a educação	4	2,52	3	1,88	7	4,40
Não possuem experiência	4	2,52	3	1,88	7	4,40
Total	95	59,74	64	40,25	159	100

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito a trajetória profissional na presencialidade, 95,59% (F=152) afirmaram possuir experiência docente⁷⁴ anterior à tutoria, sendo que 40,25% (F=64) são docentes na educação básica, portanto atuam em salas de aula da educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio. Quase um quinto (19,41% ou F=31) são professores em instituições de ensino superior pública, seguido de 18,2% (F=29) que exercem a docência universitária em instituições privadas. Percentual de 5,66% (F=9) dos participantes atuam no ensino técnico e/ou profissionalizante e 4,40% (F=7) atuam como gestores escolares em cargos de supervisão, coordenação, vice-direção e direção escolar. Um grupo minoritário, cerca de 1,25% (F=2) professores tutores atuam como gestores educacionais em cargos de coordenador de núcleo/célula ou departamento em órgão do sistema de ensino. Percentual similar (1,25% ou F=2) estão ocupando algum cargo técnico-administrativo e por fim, 4,40%

⁷⁴ Consideramos que o gestor escolar é um docente diferenciado que está exercendo um cargo técnico, mas que não deixa de ser um professor.

(F=7) afirmaram exercer outras formas de docência: em cursos de línguas em instituições privadas e atividade de assessoramento pedagógico (TAB. 8).

Cruzando esses dados com os da TAB. 6, que especifica a maior formação docente, com os dados da TAB. 5, que descreve a formação inicial (graduação) dos professores tutores, encontramos que, dos sete participantes que afirmaram não possuir experiência docente na presencialidade, dois (F=1,88%) também não possuem formação pós-graduada, além do que são oriundos de cursos de bacharelado (Biblioteconomia e Ciências Contábeis). Isso nos leva a uma reflexão: Será que um professor tutor sem formação docente e sem experiência na área conseguirá desenvolver um trabalho de qualidade na mediação da aprendizagem?

Embora tenha ocorrido em um pequeno percentual da amostra, este fato nos induz a acreditar que os coordenadores de curso da UAB/UFC tenham aberto exceções na seleção de professores tutores, indo de encontro ao pressuposto na legislação específica e nos editais de seleção de professores tutores da instituição pesquisada, que estipula como requisito obrigatório: “ter experiência comprovada em docência de, no mínimo, 01 (um) ano” (Lei Federal nº 11.273 de 06/02/2006), e/ou “vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado” (redação dada pela Lei Federal nº 11.502 de 11/07/2007).

Acreditamos que este fato além de colocar em risco a qualidade da atuação docente desses profissionais, também pode vir a comprometer a formação dos alunos acompanhados por esses professores tutores. Daí a relevância de uma formação inicial e continuada como um espaço de reflexão da prática docente, um local de construção, reconstrução e compartilhamento de saberes, que possa, conforme Pimenta (1997, p.18), “partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”,

Reconhecemos a importância dos saberes docentes da experiência constituídos como consequência das ações realizadas no cotidiano docente. Reafirmamos, no entanto, a necessária articulação entre teoria e prática para melhor compreensão da profissão e ressignificação da prática docente. Diante disso, reforçamos a importância de uma formação inicial e continuada em EaD/Tutoria que contemple além dos aspectos técnicos, também conhecimentos epistemológicos que possibilitem o conhecimento na ação, a reflexão na ação e reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1995).

A perspectiva do professor como aquele que apenas transmite um modelo a ser copiado pelo o aluno não cabe mais em uma sociedade no qual os indivíduos cada vez mais se utilizam da colaboração que a internet e as redes sociais lhes proporcionam. Para Cavalcante Filho, Sales e Alves (2012), a perspectiva tradicional de educação tende por influenciar também a

educação a distância. Neste modelo, o professor tutor tem um papel meramente figurativo, de acompanhamento, mas não ensinava, pois quem ensinava era o material didático. Esse pensamento refletia a concepção de ensino como sinônimo de transmissão, confundindo conhecimento com o mero agregado de novas informações. Abdicava-se, assim, do processo de reflexão e mediação, aspectos essenciais que não podem ser desprezados na docência *online*.

Acreditamos que apenas dispor material didático no ambiente virtual não significa que o indivíduo aprenderá. O AVA não pode ser considerado um repositório de conteúdos, precisa ser um espaço de convivência virtual e de interação entre professores tutores e aluno, que considere a afetividade como um elemento essencial na educação e inseparável da cognição (SANTI, 2004).

No século XXI, o papel docente na EaD não é mais reproduzir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria elaboração. Neste sentido, concordamos com Freire (1994, p.59) ao afirmar: “É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser (...), mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.”

A reflexão do educador pernambucano mostra-nos que o papel docente é uma ação deliberada que produz conhecimento mediatizado com os educandos por meio da ação, reflexão e na troca diária com seus pares. É, portanto, um processo complexo que requer um profissional qualificado não apenas no domínio da TICs, mas também em aspectos relacionados à epistemologia do conhecimento. Vivenciar o aprendizado na era digital é completamente diferente do modelo presencial, pois requer novas qualidades e competências tanto de professores quanto de alunos (TORI, 2009).

Um dos aspectos investigados em nosso estudo foi a vivência em ambientes virtuais de aprendizagem. A TABELA 9, a seguir, sintetiza a experiência docente em EaD dos participantes da pesquisa. A maioria dos participantes da pesquisa (86,16% ou F=137) atua ou atuou como professores tutores a distância. O restante possui experiências docentes diversificadas, assim distribuídas: 25,16% (F=40) como tutor presencial; 17,61% (F=28) como professor autor ou professor conteudista; 1,32% (F=18) como professor formador.

Outros professores têm ou já tiveram oportunidade de atuar na coordenação, mais precisamente, coordenação de tutoria (3,77% ou F=6) e de curso/polo em EaD (2,52% ou F=4). Como 4,40% (F=7) afirmaram não possuir experiência anterior nessa modalidade, acreditamos, portanto, ser sua primeira experiência na educação a distância. Por fim, temos que 3,77% (F=6) alegou atuar na EaD em outras funções, respectivamente, orientador de trabalho de conclusão de curso, ouvidor de curso a distância, roteirista pedagógico-

audiovisual, monitor, professor supervisor de polo e professor semipresencial. Como não existem tais funções no âmbito da UAB/UFC, com exceção da ouvidoria que se faz presente em todos os cursos de graduação como instrumento de avaliação interna da instituição, acreditamos que tais experiências foram obtidas em outras instituições de ensino que atuam com EaD.

TABELA 09

Distribuição da amostra quanto à função docente na EaD - Fortaleza/CE, 2013.

Função Docente na EaD	F	%⁷⁵
Professor tutor presencial	40	25,16
Professor tutor a distância	137	86,16
Professor formador	18	11,32
Professor conteudista	28	17,61
Coordenador de tutoria	6	3,77
Coordenador de curso em EaD	4	2,52
Não tenho experiência em EaD	7	4,40
Outros	6	3,77

Fonte: Elaboração própria

Embora 95,59% (F=152) de nossa amostra tenham afirmado possuir experiência docente na EaD, apenas 19,49% (F=31) atuam em instituições pública de ensino superior (TAB. 8) e, portanto, possuem vínculo permanente. Excluindo-se aqueles que atuam no ensino superior em instituições públicas ou privadas, temos que um pouco mais da metade de nossa amostra (53,45% ou F=85) atuam exclusivamente na Educação Básica e/ou ensino técnico-profissionalizante, não possuindo experiência no ensino superior nem tampouco vínculo permanente com a instituição pesquisada. Aqui cabe um questionamento: por que o corpo docente efetivo da UFC não tem interesse em atuar como professor tutor? Seriam as condições de trabalho aliadas à baixa remuneração o motivo desse desinteresse?

A forte presença de professores da educação básica em detrimento dos professores do ensino superior nos induz a uma constatação: os professores efetivos da Universidade Federal do Ceará não demonstram interesse em atuar como professores tutores. Acreditamos que a maior procura dos docentes não-universitários deve-se ao fato de que esses profissionais enxergam a prática tutorial como uma forma complementar de sua renda profissional, haja

⁷⁵ O somatório dos percentuais obtidos ultrapassa 100% (cem por cento), pois alguns dos respondentes afirmaram atuar em mais de uma função docente em sua trajetória profissional.

visto que o salário do professor da educação básica ainda é muito baixo se comparado a outros profissionais com a mesma formação acadêmica⁷⁶.

Como mencionado, no contexto da UAB/UFC os professores tutores são vinculados a disciplinas em cursos específicos e essas disciplinas são ofertadas conforme o calendário acadêmico. É comum que eles fiquem em um banco de recursos humanos, aguardando convocação por parte da coordenação do curso. Neste íterim, é provável que esses educadores procurem outras oportunidades profissionais. Assim, quando a disciplina é ofertada novamente, nem sempre aquele professor tutor estará disponível.

Segundo a fala da coordenadora de formação do IUV, “estima-se que desde o início das formações em 2005 já foram qualificados quase 1.500 professores tutores no contexto da UAB/UFC, todavia a formação inicial ainda é muito procurada.” O número elevado de professores tutores qualificados num curto período de tempo revela não apenas a expansão do Sistema UAB/UFC, como também apoia a hipótese de alta rotatividade desses profissionais na instituição.

Gottardi (2001) investigou a rotatividade docente em cursos a distância da UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Evidenciou que metade dos docentes participantes da pesquisa (F=144) faziam parte do quadro permanente da instituição, o que contribuiu para diminuir a incidência dessa problemática naquela universidade.

Os baixos salários aliados a alta rotatividade dos profissionais que atuam na modalidade a distância interferem diretamente na qualidade da EaD *online*. Esse fenômeno dificulta a formação e a atualização do quadro docente, demandando maior tempo, recursos humanos e financeiros na qualificação de novos professores tutores.

Diante da perspectiva dos professores tutores acumularem tanto a docência *online* quanto a docência presencial, questionou-se a amostra a relação entre o exercício tutorial e seus rendimentos pessoais. Apenas 1,25% (F=2) afirmaram que a bolsa de tutoria UAB/UFC se constitui sua renda principal. A quase totalidade (98,75% ou F=157) a considerou como renda secundária (GRAF 5).

⁷⁶ A remuneração inicial do docente com nível superior que atua na educação básica no Brasil é similar ao de profissões como motoristas, carteiros entre outras carreiras que exigem apenas o ensino médio (PINTO, 2009).

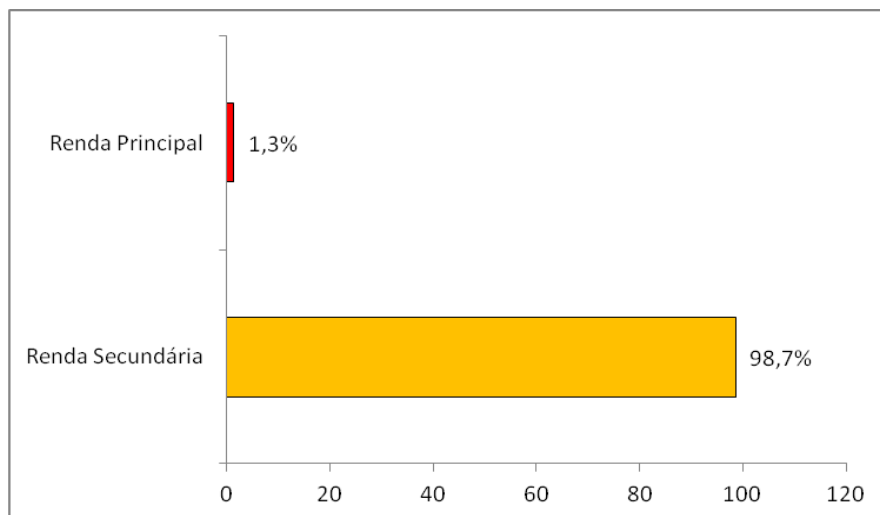


GRÁFICO 5 – Distribuição da amostra quanto à relação entre renda e tutoria

Fonte: Elaboração própria

Comparando esse dado com a TAB. 8, percebemos que os proventos principais são oriundos de atividades docentes exercidas na presencialidade, pois, como afirma Nunes e Santos (2007, p. 29), “[...] existem poucos profissionais preparados para esta área, grande parte dos envolvidos saiu diretamente do ensino formal ou presencial”.

Como já mencionado, os profissionais da UAB não possuem vínculo empregatício sendo remunerados por meio de bolsas pagas pela CAPES. O valor destas é inferior ao salário inicial de um docente efetivo que atua na instituição pesquisada nas mesmas condições laborais⁷⁷. Tal modelo tem sido bastante criticado por pesquisadores (CARVALHO, 2012; FARIA, 2010; MILL, 2006; LAPA; PRETTO, 2010; SALES; NUNES, 2013), que denunciam a precarização do trabalho docente no contexto da UAB.

A atual conjuntura da UAB não permite ao docente a possibilidade de dedicação exclusiva à EaD nem tampouco que haja vínculo com uma instituição pública de ensino. Um modelo que desvaloriza o profissional docente, não lhe garantido os direitos trabalhistas já conquistados por professores do ensino presencial.

Segundo dados do Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2010b), a maioria dos docentes de universidades públicas que atuam em cursos de graduação presencial possuem formação em nível de mestrado ou doutorado, com dedicação exclusiva de 40 horas. Já no

⁷⁷ Segundo o Edital nº 74/2013 para professor efetivo da Universidade Federal do Ceará, o candidato selecionado ingressará no nível I da classe de Auxiliar, no regime de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, percebendo Vencimento Básico – VB R\$1.914,58, acrescido da Retribuição de Titulação – RT, a qual depende da titulação do candidato aprovado (Aperfeiçoamento - R\$69,82; Especialização - R\$152,35; Mestrado - R\$428,07; Doutorado - R\$785,93), nos termos da Lei 12.772/2012. Um professor universitário apenas com título de especialização com jornada de trabalho de 20 horas sem dedicação exclusiva, se aprovado, portanto, receberia um salário inicial de R\$2.066, 35.

âmbito da UAB/UFC não existem pesquisas sobre o perfil docente. Estudo de Mendes (2012) e Mineiro (2011) com professores que atuam na educação a distância em IES públicas revelou, contudo, que grande parte possui apenas a graduação seguida de uma especialização sem dedicação exclusiva, corroborando os achados de nossa pesquisa. Essa diferenciação entre profissionais de educação que atuam em cursos equivalentes, na mesma instituição de ensino, mas em modalidades distintas, presencial e a distância, pode vir a comprometer a qualidade da educação ofertada. Por isso, concordamos com a visão de Lemgruber e Bruno (2009 p. 7) ao afirmarem:

[...] não se justifica remuneração especialmente desvalorizada do professor tutor, como temos acompanhado nos cursos *online*, que precariza a própria docência. Tampouco a denominação de tutoria, que descaracteriza a função docente para profissionais que assumem a mediação pedagógica. Estes aspectos, nos cursos a distância, se considerarmos que a tutoria tem acontecido majoritariamente neste formato de educação, deflagra intenções que podem comprometer a qualidade destes cursos.

A falta de políticas públicas regulamentando as relações laborais na EaD *online* faz com que os professores tutores sejam visto pelas instituições de ensino superior como uma subcategoria docente, um “professor invisível” como diz Belloni (2008), sem voz e sem representatividade dentro da instituição de ensino. Tal perspectiva é coadunada com a afirmação de Carvalho (2012, p. 9):

A impressão que se têm é a de que a docência na EaD é compreendida pelos instituidores do modelo [UAB] como um “bico”, trabalho de menor importância educacional quando comparado à educação presencial pública – que, como sabemos, ainda luta por valorização em várias frentes. Uma Educação a Distância que se pretenda cidadã não se realiza por meio da degradação do trabalho de seus profissionais. Se a cidadania passa pela igualdade, a discriminação do professor a distância como uma outra categoria de docente, ainda que sejam educadores profissionais, acaba por ferir esse valor. Se cidadania é garantia de direitos, os professores estão com seus alijados. Mas sendo também a conquista de novos, já podemos vislumbrar movimentos que reclamam pela dignidade do trabalho do educador a distância. Se a justificativa dos governos é a falta de recursos para tornar professores milhares de tutores, que se revejam as prioridades orçamentárias.

Ressaltamos que as atuais políticas públicas de EaD tem se preocupado com a expansão do Sistema UAB, sem se importar com as condições de trabalho, formação e qualificação da equipe docente, jornada de trabalho, aporte financeiro para manutenção dos cursos, dentre outros aspectos subjetivos que podem interferir na qualidade dos cursos a distância.

Na tentativa de compreender a trajetória docente de nossa amostra investigamos o tempo de experiência enquanto professor tutor da UAB/UFC. O tempo médio de atuação dos

docentes na EaD foi de 31,49 meses, com desvio padrão de 19,03 meses, sendo que o tempo mínimo de atuação foi de 2 meses e o máximo de 108 meses. A tabela TAB. 10 descreve de forma detalhada a experiência na docência *online*.

TABELA 10

Tempo de experiência em meses do professor tutor - Fortaleza/CE, 2013.

Intervalo de tempo em meses	F	%
Sem experiência	7	4,40
Menos de 12 meses (1 ano)	14	8,80
12 meses (1 ano)	20	12,57
13 a 24 meses (2 anos)	51	32,07
25 a 36 meses (3 anos)	31	19,49
37 a 48 meses (4 anos)	17	10,69
49 a 60 meses (5 anos)	14	8,80
61 a 72 meses (6 anos)	3	1,88
85 a 96 meses (8 anos)	1	0,62
97 a 108 meses (9 anos)	1	0,62
Total	159	100

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao tempo de atuação como professor tutor, em nosso estudo, observamos que 12,57% (F=20) possuem cerca de um ano de experiência como professor tutor, enquanto que 8,80% (F=14) possuem menos de um ano. Cerca de 4,40% (F=7) afirmaram não possuir experiência alguma na área, enquanto 32,07% (F=51) possuem entre 13 a 24 meses de experiência. Somando-se essas variáveis temos que, mais da metade da amostra (53,45% ou F=85) possui até 24 meses de experiência; portanto, são principiantes na tutoria.

Como a Universidade Aberta do Brasil foi criada somente em 2005, acreditamos que os docentes que afirmaram ter seis anos (1,88% ou F=3) de experiência como professor tutor tenham participado do processo de implantação da UAB na instituição pesquisada. Dentre aqueles que possuem mais de sete anos (1,25% ou F=2) de experiência, com tempo anterior à criação da UAB/UFC, acreditamos que tenham participado como professor tutor em outras instituições de ensino, haja vista que a EaD não é uma modalidade recente. A média geral foi de 27,6 meses de atuação como professor tutor, com máxima de 108 meses e mínima de 1 mês, e desvio padrão de 18,68 meses.

Os achados apontam que ser professor tutor em educação a distância representa mais uma possibilidade de atuação profissional do professor, ou seja, é uma experiência nova na qual grande parte dos envolvidos ainda não está habituada, visto que 53,45% (F=85) são principiantes, pois possuem até dois anos na docência *online*. Por outro lado, uma parcela significativa, 42,13% (F=67) pode ser considerada experiente, pois possuem mais de dois anos de experiência, o que reforça o crescimento e a expansão da EaD nos últimos anos, corroborando a necessidade cada vez maior de profissionais qualificados para atuar nessa modalidade de ensino.

O tempo de trabalho dedicado à UAB/UFC é um importante elemento para compreender a prática do professor tutor. A TAB. 11 apresenta o nível de conhecimento da amostra em relação à carga horária oficial e efetiva de trabalho como professor tutor.

TABELA 11
Distribuição da amostra quanto à carga horária oficial e efetiva na tutoria *online* - Fortaleza/CE, 2013.

Tutoria à distância	Média	Mínima	Máxima	Desvio padrão
Oficial	9,65	2 horas	64 horas	9,65
Efetiva	18,5	3 horas	64 horas	11,43

Fonte: Elaboração própria

Segundo o Ministério da Educação (2012), a carga horária oficial do professor tutor é 20 horas semanais. A média das respostas foi, contudo, de apenas 10 horas, sendo que a mínima foi de 2 horas e a máxima de 64 horas, com desvio padrão de 9,65 horas, o que demonstra que os professores desconhecem esse dado.

Em relação à carga horária efetiva na EaD *online*, ou seja, o tempo gasto pelos professores tutores para o acompanhamento da aprendizagem no AVA, a média foi bem superior à considerada oficial pela amostra, quase o dobro, com 18,5 horas, sendo a carga horária mínima de 3 horas e a máxima de 64 horas e desvio padrão de 11,43 horas. O valor médio é bem próximo do preconizado pelo MEC, que seria de 20 horas semanais.

A TAB. 12 discrimina com detalhes o conhecimento da amostra quanto à carga horária oficial e efetiva no exercício da tutoria em EaD na UAB/UFC. Pouco mais de um terço (33,96% ou F=54) soube responder de forma correta que a carga horária de trabalho oficial como professor tutor corresponde a 20 horas semanais. Isso significa que o remanescente, a maioria (66,04% ou F=105) desconhece o regime oficial de trabalho na EaD *online*. Esse grupo apresentou respostas díspares, assim distribuídas: 18,86% (F=30) postularam que o professor tutor deve dedicar-se de 1 a 10 horas semanais; 9,43% (F=15) defendem que a

carga horária deve ser de 11 horas a 19 horas semanais; 0,62% (F=1) julgam que a carga horária deve ser de 21 a 30 horas semanais; 1,25% (F=2) acha deve ser de 31 a 40 horas e por fim, 1,25% (F=2) acreditam que a carga oficial ainda é maior, superior a 60 horas semanais.

TABELA 12
Conhecimento da amostra quanto a carga horária oficial e efetiva no exercício da tutoria em EaD na UAB/UFC - Fortaleza/CE, 2013

Intervalo de horas	Carga horária efetiva		Carga horária Oficial	
	F	%	F	%
1- 10 h	39	24,5	30	18,86
11-19 h	17	10,69	15	9,43
20 horas	41	25,78	54	33,96
21- 30 h	10	6,28	1	0,62
31-40 h	4	2,51	2	1,25
41-50 h	4	2,51	-	-
+ 60 h	3	1,88	2	1,25
Não está atuando na EaD	41	25,79	55	34,59
Total	159	100	159	100

Fonte: Elaboração própria

Em relação à carga horária efetiva, ou seja, o tempo dedicado as atividades laborais na EaD *online*, percebemos que pouco mais de um quarto da amostra (25,78% ou F=41) afirma dedicar-se integralmente as 20 horas semanais. Nesse caso, a carga horária efetiva de trabalho é a esperada como carga horária oficial.

Parcela significativa da amostra (24,5% ou F=39) dedica-se de 1 a 10 horas semanais. Pouco mais de 10,69% (F=17) da amostra ocupa-se de 11 a 19 horas semanais à docência *online*. Em ambos os casos, observamos que os professores tutores dedicam tempo laboral abaixo do estabelecido em legislação. A carga horária do professor tutor é estipulada na legislação, estando também descrita nos documentos pesquisados, no caso os editais de seleção de professores tutores UFC/UAB nº 01, 02, 03. Isso pressupõe que esses profissionais, ao se inscreveram, tinham ciência da sua carga horária de trabalho, ou seja, que deveriam dedicar-se 20 horas semanais à docência virtual.

Chama-nos atenção o dado de que 13,20% (F=21) professores tutores informarem valores muito acima do determinado em lei. Destes, 6,28% (F=10), certificam que destinam de 21 a 30 horas semanais para a prática tutorial. Quatro docentes, (2,51% do total) atestam que a carga horária efetiva na tutoria envolve de 31 a 40 horas semanais, o dobro do estabelecido pela legislação. Outros quatro docentes, (2,51% do total) afirmaram que a carga

horária efetiva vai de 40 a 50 horas semanais, o que significaria dizer que o docente sacrificaria mais de 8 horas diárias para exercer de forma efetiva o cargo de professor tutor.

Uma pequena minoria, 1,88% (F=3) alegou que a carga horária efetiva é ainda maior, superior a 60 horas semanais. O instrumento de coleta de dados utilizado, neste caso, o *survey online*, não nos permitiu aferir os detalhes deste discurso. Se de fato, esta carga horária for real, significaria dizer que esses professores tutores dedicam mais de 12 horas diárias para educação a distância, uma jornada de trabalho extremamente longa para uma remuneração muito baixa. Podemos inferir que este dado possa ser verdadeiro em parte, pois é notório que o professor tutor além do acompanhamento *online*, participa de formações continuadas, plantões e/ou encontros presenciais obrigatórios nos polos, além de dedicar tempo para preparação das aulas, leituras, correções de atividades e avaliações, mediações nos fóruns, estudos pessoais dentre outras atividades concernentes à função tutorial.

Em alguns casos há relatos de que o traslado aos polos que pode ser superior a 16 horas⁷⁸ de viagem ou mais dependendo do local o qual o professor tutor irá ministrar o encontro presencial. Supomos também que esses docentes atuem em outras instituições de ensino e que embora a legislação não permita acumular vínculos no âmbito da UAB, não o impede em atuar na iniciativa privada ou como prestador de serviço educacional em outros programas governamentais. Isso justificaria a carga horária de trabalho acima das 20 horas previstas na legislação.

Diante deste cenário surge o questionamento: Por que será que esses docentes acreditam que, para ser tutor a distância, é necessário dedicar mais de 8 horas por dia, ou seja, 40-60 horas semanais? Por que as funções docentes exercidas pelo professor tutor ultrapassam a carga horária oficial?

Partindo deste questionamento, foi necessário investigar também a carga horária total de trabalho, incluindo todas as atividades laborais exercidas, neste caso, a docência presencial e *online*. A média geral foi de 40,01 horas semanais com máxima de 90 horas e mínimo de zero hora, com desvio padrão de 20, 29 horas (TAB 13).

⁷⁸ Na UAB/UFC, os professores tutores a distância viajam para os polos pelo menos três vezes durante uma disciplina. Alguns polos, como por exemplo, Brejo Santo, um dos mais distantes da capital cearense, localiza-se a 525 km de Fortaleza. Seu traslado pode ocorrer por meio rodoviário, levando, em média, 16 horas de viagem (ida e volta). Em alguns casos, há a opção de traslado aéreo, mas somente até a cidade de Juazeiro, localizada a 70 km de Brejo Santo, cabendo ao professor tutor arcar com as despesas restantes de locomoção terrestre.

TABELA 13
Distribuição da amostra quanto a carga horária total de atividades docentes exercidas - Fortaleza/CE, 2013

Intervalo de horas	Carga horária oficial	
	F	%
1- 10 h	18	11,32
11-20 h	17	10,69
21- 30 h	15	9,43
31-40 h	45	28,30
41-50 h	17	10,69
51-60h	35	22,09
+ 60h	12	7,54
Total	159	100

Fonte: Elaboração própria

No que se refere a carga horária total de atividades docentes exercidas temos que 18 indivíduos (11,32%) trabalham, em média, até 10 horas semanais. Dezesete (F=10,69%) trabalham entre 11 a 20 horas semanais; quinze (9,43%) entre 21 a 30 horas semanais; quarenta e cinco professores entre 31 a 40 horas (28,30%) enquanto que dezesete (10,69%) tem carga horária laboral entre 41 a 50 horas.

Uma parcela significativa da amostra (22,09% ou F=35) afirmaram possuir carga horária laboral muito maior do que as 44 horas semanais expressas em legislação, entre 51 a 60 horas semanais. Chama-nos a atenção o fato de que doze professores (7,54%) relataram trabalhar mais de 60 horas semanais. Isso equivale dizer que o professor, para conseguir se manter financeiramente de forma digna acumula mais de 12 horas diárias de trabalho, uma carga horária muito pesada, em muitos casos ininterrupta, em sala de aula presencial e/ou virtual. Isso implica afirmar que o tempo desses docentes dedicado à formação continuada e aos assuntos pessoais é bem limitado.

Se somarmos todos os professores tutores que afirmaram trabalhar acima de 40 horas temos que um percentual de educadores de 40,25% (F=64) com uma carga horária elevada de trabalho. Inclusive, destes, duas professoras (1,26%) alegaram que trabalham 90 horas semanais o que significa uma jornada laboral de 15⁷⁹ horas diárias, o que nos deixa uma reflexão: que tempo essas docentes possuem para se qualificar? E o espaço destinado ao lazer e ao repouso tão necessário para a qualidade de vida e a saúde?

⁷⁹ O cálculo foi realizado dividindo a carga horária semanal, neste caso, 90 horas por 6 dias úteis, resguardando a folga semanal do domingo. Contudo há relatos orais de professores tutores que ministram aulas em feriados e domingos como forma de complementar a renda pessoal.

Estudo de Mendes (2012) com professores tutores de uma instituição do sul do Brasil encontrou que a jornada de trabalho semanal dos professores tutores pode chegar a 60 horas ou mais por semana, incluindo a docência virtual e presencial, sendo que grande parte deles também atua, principalmente, na educação básica na rede pública de ensino.

O acúmulo de funções docentes no ensino presencial e a distância é um tema pouco investigado na literatura científica nacional. Grande parte das pesquisas nacionais enfoca apenas a docência presencial, associando a sobrecarga de trabalho com a Síndrome de *Burnout*, intenso sofrimento causado por estresse laboral crônico. Essa doença, também conhecida como síndrome da exaustão profissional é causada por circunstâncias relativas às atividades laborais ocasionando sintomas físicos, comportamentais, afetivos e cognitivos sendo caracterizada pelo esgotamento psicológico, despersonalização dos profissionais e disfunções no desempenho profissional. Esta patologia pode ocasionar complicações de saúde decorrentes do stress crônico levando à rotatividade de pessoal, absenteísmo, problemas de produtividade e de qualidade de vida. A severidade dos problemas de saúde encontrados em professores coloca o Magistério como uma das profissões de alto risco (CARLOTTO, 2011; CARLOTTO; CAMARA, 2007; PORTO, 2006).

A *exaustão emocional* é caracterizada pela falta ou carência de energia, entusiasmo e por sentimento de esgotamento de recursos. Na *despersonalização*, o indivíduo sofre com sentimentos de irrealidade, processos de amnésia e rompimento de personalidade, fazendo com que o profissional passe a tratar alunos, colegas e organização como objetos. Já a *baixa realização profissional* caracteriza-se por uma tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa, sentindo-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional (CARTOLLO; CAMARA, 2007).

Pesquisa recente promovida por Batista et. al. (2010), conduzida com professores da rede pública de João Pessoa, encontrou altos índices de exaustão profissional em educadores que atuam no ensino fundamental. A *Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando os profissionais a um processo de alienação, apatia, desestímulo, afastamentos por problemas de saúde e abandono da profissão.

Carlotto (2004) encontrou índices elevados de exaustão profissional em professores universitários. Nas instituições de ensino superior, esse profissional precisa conciliar atividades de ensino, pesquisa e extensão, produção científica, além de ter, também, que executar em alguns casos atividades administrativas. Os professores universitários jovens e com menor satisfação com sua remuneração foram aqueles que apresentam maior risco.

A síndrome da exaustão profissional avança também na educação a distância. Pesquisa realizada no Reino Unido revelou que o docente que atua no ensino a distância é mais sujeito a desenvolver síndrome de *Burnout* (WATTS, ROBERTSON, 2011). Há, todavia, diferença significativa na maneira como professores homens e mulheres vivenciam a doença. As mulheres, as mais atingidas, apresentam mais exaustão emocional, enquanto que os homens demonstram mais despersonalização.

Não encontramos pesquisas específicas acerca das condições laborais na docência virtual. A literatura científica nacional descreve, contudo, que a elevada carga horária de trabalho na presencialidade compromete a saúde docente destacando-se os problemas vocais, osteomusculares e distúrbios psicossociais (ARAÚJO; CARVALHO, 2009; PARANHOS; ARAÚJO, 2008; PORTO, 2006).

Considerando que uma parcela significativa dos professores tutores têm uma jornada semanal de trabalho que ultrapassa 40 horas semanais (40,25% ou F=64), é possível inferir que o tempo disponível dessas pessoas para aperfeiçoamento profissional é exíguo ou inexistente, o que pode interferir negativamente na sua atuação profissional. No caso do professor tutor a distância, essa questão tende a se agravar, haja vista, que a maioria são mulheres, com tendência cultural de acumular também o trabalho doméstico (ARCE, 2001), além das funções tutorais que já são bastante complexas.

A seção a seguir investiga o cotidiano do professor tutor na tentativa de compreender as nuances de sua prática tutorial.

5.4 A prática tutorial na UAB/UFC

Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, os ambientes virtuais de aprendizagem foram enriquecidos com diversas ferramentas comunicacionais síncronas e assíncronas. Nesta etapa de nosso estudo, buscamos investigar no cotidiano do professor tutor, quais ferramentas comunicacionais são as mais utilizadas. As respostas encontram-se sistematizadas na TAB. 14 e GRAF. 6, a seguir.

Houve predomínio de ferramentas síncronas, sendo a mais utilizada a *Mensagem* dentro do AVA (83,65% ou F= 133), seguida do *fórum de discussão* (81,76% ou F=130) e do *e-mail pessoal* (80,50% ou F=128). O *chat* é utilizado por 57,86% (F=92) da amostra, seguido por *telefone* (25,79% ou F= 41) e de *programas de mensagens eletrônicas* (18,87% ou F=30),

como o MSN/Skype⁸⁰ e Gtalk⁸¹, todas ferramentas síncronas de comunicação.

Parcela minoritária (11,32% ou F=18) afirmou utilizar-se do SMS - *Short Message Service*, serviço de mensagens curtas (até 160 caracteres) disponível em celulares. Cerca de 4,40% (F=7) utilizam-se de outros recursos comunicativos como as redes sociais e blogs. Outros 4,40% (F=7) utilizam a ferramenta *Fale Conosco* disponível no site do Instituto UFC Virtual. Ressalta-se que um mesmo docente assinalou mais de um tipo de ferramenta comunicacional por isso o percentual ultrapassa 100%. (TAB. 14)

TABELA 14
Distribuição da amostra quanto as ferramentas comunicacionais utilizada no AVA 2013 - Fortaleza/CE, 2013

Variáveis	F	%
Mensagem dentro do AVA	133	83,65
Fórum	130	81,76
E-mail pessoal	128	80,50
Chat	92	57,86
Telefone pessoal	41	25,79
Mensageiro instantâneo (MSN/Skype, Gtalk)	30	18,87
Mensagem de texto SMS para celular	18	11,32
Outros	7	4,40
Ferramenta Fale Conosco	7	4,40

Fonte: Elaboração própria

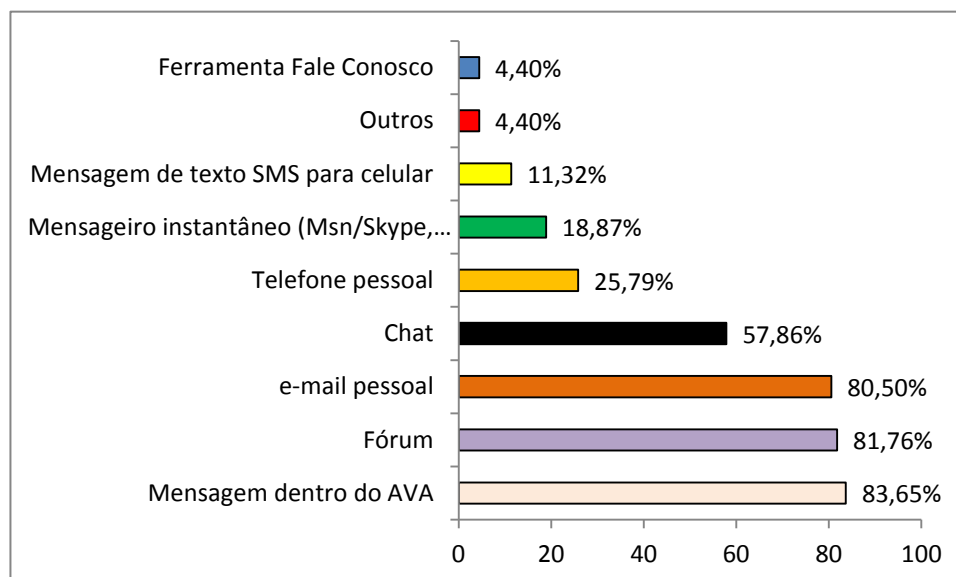


GRÁFICO 6 - Ferramentas comunicacionais utilizadas no cotidiano do professor tutor – Fortaleza/Ce, 2013

Fonte: Elaboração própria

⁸⁰ O MSN é o programa de mensagens instantâneas do Microsoft. Em abril de 2013, a empresa informou a seus usuários que este *software* não receberia mais suporte, orientando-os a migrar para o Skype, outro programa de mensagem instantânea.

⁸¹ O Gtalk é o programa de mensagem instantânea da empresa Google disponível gratuitamente na Web.

Na atualidade, o papel do professor na EaD se modificou, exigindo um profissional mais interativo e aberto as novas formas de comunicação. Para isso a instituição deve oferecer diversos canais de comunicação para o atendimento às necessidades discentes como telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum, *chat*, redes sociais, dentre outros recursos. A escolha dos canais de comunicação mais adequados depende do projeto pedagógico do curso, das características do público-alvo, da infra-estrutura, dos recursos disponíveis e, principalmente, da qualificação docente para utilizar o aparato tecnológico (BELLONI, 2008; MOORE, KEARSLEY, 2010; SILVA, 2011).

Embora ainda haja elevado predomínio de ferramentas assíncronas, como o *e-mail* e o fórum, percebeu-se que os professores tutores têm procurado utilizar-se de tecnologias síncronas, como o *chat*, o telefone e os programas de mensagens instantâneas. Ressalta-se que o corpo discente não dispõe de um canal telefônico⁸² institucional caso necessite tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo com os professores tutores. Neste caso, é o professor tutor que disponibiliza seu telefone pessoal para ampliar as possibilidades de comunicação entre tutoria e alunos.

Um aspecto relevante que nos chamou atenção e que merece aprofundamento em outro momento seria a utilização das redes sociais entre os professores tutores e alunos da UAB/UFC, pois 4,40% (F=7) dos respondentes afirmaram utilizar esse recurso. O uso de redes sociais na educação a distância no Brasil é um tema pouco abordado. O próprio Instituto UFC Virtual somente criou uma página na rede social *Facebook* em dezembro de 2012, servindo como canal de divulgação de eventos e notícias.

Mattar (2011) é um dos pesquisadores dedicados a estudar a transposição didática dos recursos educacionais abertos, os games e as redes sociais para a educação a distância. O autor defende que é possível construir comunidades de aprendizagem na EaD, aproveitando todo o potencial da *Web 2.0*.

Neste milênio o cenário é completamente diferente, com o desenvolvimento das TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação, da internet, das ferramentas da *Web 2.0* e das redes sociais, que passaram a ser incorporadas à educação. Hoje é possível construir redes sociais à distância em que várias pessoas interagem, síncrona e assincronamente. A nova geração de nativos digitais cresce, convive, comunica-se, estuda e trabalha em rede. Nessas redes, o conhecimento é aberto e colaborativo, e os usuários não são mais concebidos apenas como recipientes passivos, mas simultaneamente como produtores e desenvolvedores de conteúdo. Para a EaD, isto significa que o aluno, além de leitor, passa também a ser autor e produtor de material para a educação, e inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula ou do ambiente de aprendizagem. (MATTAR, 2011, p. 3).

⁸² O telefone institucional que é disponibilizado para os alunos da UAB/UFC serve apenas para resolução de problemas de cunho administrativo, como emissão de declarações por exemplo.

O sentimento de isolamento é um dos principais fatores desencadeantes da evasão em cursos a distância, por isso o professor tutor precisa utilizar de todos os recursos comunicacionais para estabelecer o vínculo com o aluno. Um dos aspectos mais relevantes no desempenho do professor tutor é a interação com os participantes de curso, requerendo do docente além da capacidade dialógica, a competência tecnológica para utilizar as ferramentas do AVA (BELLONI, 2008; MACHADO, MACHADO, 2004; MOORE; KEARSLEY, 2007; MATTAR, 2012).

Dentre as ferramentas descritas pelos professores tutores, indagou-se a amostra qual a mais utilizada durante a prática pedagógica na docência *online* (TAB. 15). Novamente as ferramentas assíncronas tiveram destaque. O recurso *mensagem* dentro do AVA foi preponderante (49,69% ou F=79), seguido do *fórum* (31,45% ou F=50) e do *e-mail pessoal* (10,69% ou F=10).

Já as ferramentas síncronas como *chat*, *mensageiros eletrônicos* (MSN/Skype) e *mensagens de texto para celular* (SMS) foram os recursos menos utilizados, por menos de 2% da amostra, respectivamente, 1,26% (F=2), 1,26 (F=2) e 1,89% (F=3). Uma minoria de 3,77% (F=6) informou que utiliza, na categoria Outros, as redes sociais e o blog para entrar em contato com seus alunos (GRAF. 7).

TABELA 15
Distribuição da amostra quanto a ferramenta comunicacional mais utilizada na prática pedagógica do professor tutor - Fortaleza/CE, 2013

Variáveis	F	%
Mensagem dentro do AVA	79	49,69
Fórum	50	31,45
E-mail pessoal	17	10,69
Outros	6	3,77
Programa de mensagem instantânea (MSN/Skype, Gtalk)	2	1,26
Chat	2	1,26
Mensagem de texto SMS para celular	3	1,89

Fonte: Elaboração própria

A pouca relevância dada as ferramentas síncronas insinua que os professores tutores ainda tem dificuldade de assimilar estes recursos a sua prática docente. Estudo proposto por Andrade (2007) sobre mediação na tutoria *online* apresentou que os professores tutores têm preferência por ferramentas assíncronas, pois a maioria prefere utilizar o *e-mail* (68%) e o fórum (61%), para se comunicar com seus alunos. Neste estudo, o chat era utilizado

por menos da metade (46%) da amostra.

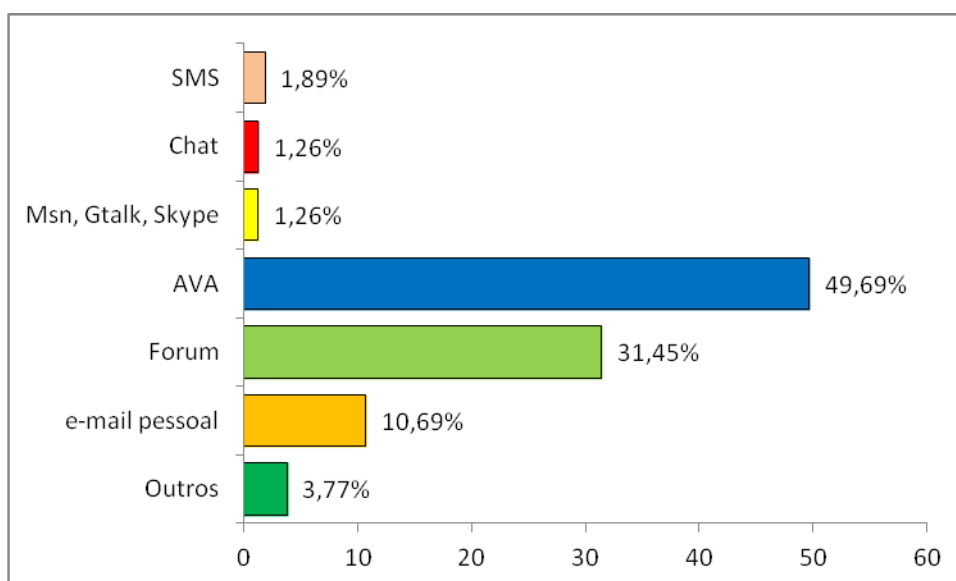


GRÁFICO 7 - Ferramenta comunicacional mais utilizada no cotidiano docente do tutor da UAB/UFC –
Fortaleza/CE, 2013
Fonte: Elaboração própria

Supomos que, em nosso estudo, os professores tutores preferiram utilizar o recurso *mensagem* no AVA por dois motivos. Inicialmente pela facilidade de manuseio dessa ferramenta e segundo por questão de segurança. É recomendação prevista no guia prático de cursos semi-presenciais⁸³ da UFC (2009) que tanto professores tutores quanto alunos privilegiem esta ferramenta assíncrona, pois toda trajetória tanto docente quanto discente fica registrado pelo AVA, podendo ser auditada, diferentemente do *e-mail* que é de uso restrito e pessoal. Essa hipótese precisa ser verificada.

Enquanto a ferramenta *mensagem* é privativa, pois somente o professor e o aluno têm acesso ao conteúdo, o *fórum* é uma ferramenta de uso coletivo, no qual o conteúdo é publicizado aos demais participantes. Dotta e Giordan (2008) realizaram a análise comparativa das interações ocorridas no fórum entre tutores e alunos de uma disciplina do curso de Licenciatura em Química à distância. Perceberam que somente o domínio técnico das interfaces de comunicação não era suficiente para garantir a interação dialógica e, conseqüentemente, a aprendizagem discente. Para os autores, o sucesso ou o fracasso de um curso na modalidade de educação a distância, dependia em grande parte, da atuação do professor *online*.

⁸³ Embora na legislação brasileira não exista a modalidade semi-presencial, na UFC os cursos realizados na modalidade a distância são assim denominados.

Na EaD *online* a ação efetiva dos professores tutores é essencialmente dialógica e envolve a constituição de novas competências, a articulação entre o saber científico, cultural e social próprios dos saberes docentes e da formação profissional (TARDIF, 2002). A interação na EaD depende não somente do ambiente de aprendizagem, mas também da postura do professor diante do aparato tecnológico, pois:

Os recursos tecnológicos disponíveis e os que surgirem não qualificarão automaticamente a EaD, pois são apenas ferramentas. Ferramentas requerem cuidado e precisam ser preparadas para uma tarefa. Acima de tudo, ferramentas necessitam do elemento humano para funcionar. Da mesma forma, é necessário um bom planejamento dos cenários pedagógicos. Não se pode simplesmente transferir os métodos da educação presencial. É preciso verificar necessidades, conhecer o potencial das ferramentas e descobrir novos horizontes de aplicação. As pessoas utilizarão os novos recursos quando enxergarem sentido e quando forem motivadas para tal. O apoio ao aluno no manejo adequado das ferramentas, assim como no desenvolvimento das atividades pedagógicas, é fundamental. (VOIGT, 2007 p.4).

Aspecto importante que emerge da afirmação de Voigt (2007) é a constatação de que o apoio ao aluno é fundamental. Na EaD *online*, esse apoio ocorre nas interações propostas em diversas interfaces no qual prevalece a comunicação escrita, requerendo do docente novas habilidades comunicativas distintas do modelo presencial, onde predominava a oralidade. Concordamos com Cavalcante Filho, Sales e Alves (2012, p. 9) ao afirmarem que “a EaD é uma modalidade de ensino eminentemente mediada, requer formação docente e estratégias didático-pedagógicas específicas. Na formação específica para atuar na EaD, é indispensável abordar os recursos tecnológicos nela empregados e a sua forma de organização.”

Faz parte da ação mediadora do professor tutor a produção de vínculos afetivos através da escrita, sendo necessário não apenas conhecer bem o perfil do aluno da EaD e o domínio das ferramentas interativas, mas também ter conhecimentos linguísticos e psicológicos para o desenvolvimento de proximidade e identidade entre as partes envolvidas (MENDES *et. al.*, 2009; SANTI, 2004).

Um processo de comunicação eficiente contribui para superar o sentimento de isolamento e impessoalidade, pois ainda existem muitos alunos que rejeitam a EaD *online* por medo e/ou resistência de incorporar as TIC em sua prática (GATTI; NUNES, 2006) ou desconhecimento das ferramentas midiáticas do AVA (ROCHA, 2013; SILVA, 2011). Reiteramos, todavia, que o sucesso do ensino e da aprendizagem não depende apenas das tecnologias utilizadas, mas, do modelo de EaD oferecido, da concepção de educação de todos os envolvidos no processo.

Como a maior parte de nossa amostra pode ser considerada neófito (53,45% ou F=85), pois possuem até dois anos na EaD, foi oportuno questionar a quem o professor tutor

recorreria durante sua trajetória profissional em caso de dúvida (TAB 16).

TABELA 16

Distribuição da amostra quanto às fontes de apoio na prática tutorial - Fortaleza/CE, 2013

Variável	F	%
Pesquisei no material de apoio do curso de formação de tutores	16	10,06
Pesquisei na internet, em sites de busca	12	7,55
Compartilhei minha dúvida nas redes sociais e/ou listas de discussão	1	0,62
Contactei colegas professores tutores mais experientes	38	23,89
Contactei o professor coordenador da disciplina	57	35,85
Contactei a coordenação do curso	26	16,35
Não tenho dúvidas	9	5,66
Total	159	100

Fonte: Elaboração própria

Os dados da TAB. 16 anunciam que, da totalidade da amostra, pouco mais de um terço (35,85% ou F=57) afirmou contactar o professor coordenador da disciplina⁸⁴, em caso de dúvida quanto a prática tutorial, enquanto uma minoria 16,35% (F=26) reporta à coordenação do curso suas dificuldades. Um percentual de 23,89% (F=38) prefere socializar suas angústias com colegas mais experientes do que com o professor coordenador da disciplina.

O restante da amostra, 18,23% (F=29) age de forma solidária. Destes, 10,06% (F=16) relataram pesquisar no material de apoio do curso de formação de tutores enquanto que 7,55% (F= 12) alegou utilizar a rede mundial de computadores para esclarecer suas incertezas. Um docente (0,62%) afirmou utilizar uma lista de discussão⁸⁵ que atua como forma de compartilhar dúvidas. Por fim, 5,66% (F=09) alegaram não possuir dúvidas na sua prática docente.

Os achados da pesquisa condizem com o que afirma Mill (2006) de que na EaD *online*, diferentemente do modelo presencial, a docência não ocorre sozinha, mas é compartilhada com os demais membros da equipe pedagógica, professores tutores, professores formadores, professores conteudistas, dentre outros profissionais, a chamada *polidocência*.

⁸⁴ O professor coordenador da disciplina ou conteudista é o professor responsável pelo planejamento da disciplina, elaboração do material didático e acompanhamento da execução da disciplina na UAB/UFC.

⁸⁵ O curso de Letras é o único que possui três graduações distintas (Português, Espanhol e Inglês). É, portanto, curso com o maior número de alunos matriculados no sistema UAB/UFC e, conseqüentemente, de professores tutores. Diante dessa realidade, foi iniciativa dos docentes que atuam no referido curso a criação de uma lista de discussão interna, para facilitar a comunicação entre a equipe docente e a equipe de formadores.

Em nosso estudo, pouco mais da metade (59,74% ou F= 95) compartilha suas dúvidas e anseios com sua equipe de trabalho⁸⁶. Isso é um dado preocupante, haja vista que o restante, com exceção daqueles que afirmam não sentir dificuldade, não encontram a segurança necessária para a troca de experiências com sua equipe de trabalho.

Saber trabalhar em equipe é uma competência essencial para o docente não apenas na educação a distância, mas em todos os setores da educação. Carvalho (2009) investigou a formação de tutores na perspectiva de identificar as principais competências requeridas ao docente virtual para atuar em programas de educação a distância. O autor concluiu que duas competências são essenciais: o atendimento individualizado e a interação com a equipe de EaD no sentido de compartilhar informações, conhecimentos, inovações e dúvidas.

Embora no contexto da UAB/UFC não exista a figura do mentor, o profissional mais experiente que acompanha e assessora o profissional em início de carreira, uma parcela significativa (23,89% ou F=38) prefere buscar apoio no colega mais experiente. Esse dado vem a reforçar a necessidade de entrosamento e/ou sintonia da equipe de trabalho, mas também denuncia nas entrelinhas o receio de alguns professores tutores de uma possível avaliação negativa de desempenho por seus coordenadores, já que não possuem vínculo permanente com a instituição de ensino. Uma análise mais criteriosa ou um desempenho abaixo do esperado pode levar à substituição do professor tutor.

Defendemos que a premissa de uma educação a distância de qualidade se faz por meio de um trabalho colaborativo no qual professores tutores, conteudistas, equipe de gestão agem como parceiros em prol da aprendizagem discente. Considerando que 95,60% (F=152) alegou apresentar alguma dificuldade em relação a docência *online* fez-se necessário investigar as dificuldades mais comuns do cotidiano do professor tutor.

A TAB. 17 apresenta que a principal dificuldade apontada pela amostra foi a constituição da autonomia discente, no sentido de fazer com que os alunos cumpram os prazos (19,50% ou F=31), seguida da administração de turmas numerosas (15,09% ou F=24), o acompanhamento individualizado do processo de aprendizagem discente (14,47% ou F=23), a motivação do aluno (11,95% ou F=19), a evasão (10,69% ou F=17), a falta de participação do professor tutor no planejamento das disciplinas (10,06% ou F=16), a falta de autonomia nas decisões referentes à disciplina (6,92% ou F=11), a avaliação das atividades (3,77% ou F=6), a falta de interação entre professor tutor e aluno (1,26% ou F=2) e outras dificuldades (1,26% ou F=2), como “diversas variáveis em conjunto como evasão, avaliação e cumprimento dos

⁸⁶ Na UAB/UFC, as equipes de trabalho são divididas por disciplina, sendo compostas por um coordenador de disciplina e tutores a distância.

prazos” e inadequação do aluno à modalidade de educação a distância.

TABELA 17

Distribuição da amostra quanto a maior dificuldade na prática tutorial - Fortaleza/CE, 2013.

Dificuldades	F	%
Fazer os alunos cumprirem os prazos	31	19,50
Administrar turmas numerosas	24	15,09
Acompanhar individualmente o processo de aprendizado discente	23	14,47
Motivar o aluno	19	11,95
Administrar a evasão	17	10,69
Não participar do planejamento das disciplinas	16	10,06
Não possuir autonomia na tomada de decisões no que se refere ao curso/disciplina	11	6,92
Avaliar as atividades	6	3,77
Não conseguir contatar/interagir os alunos	2	1,25
Dominar as ferramentas tecnológicas	1	0,62
Outros	2	1,25

Fonte: Elaboração própria

Para os professores tutores, a principal dificuldade é em relação a organização do tempo discente, ou seja, o cumprimento dos prazos pelos alunos (19,50% ou F=31). Isso nos remete a um dos princípios da EaD *online*: a autonomia discente. Como nem todos os alunos tem o perfil necessário, “a metodologia a ser empregada para o ensino e acompanhamento a distância deve promover a autonomia cognitiva dos alunos para que se tornem cada vez mais independentes do tutor e sejam também mediadores dentro do grupo que atua.” (ANDRADE, 2007, p. 58).

Um dos papéis requeridos ao professor tutor é estimular a autonomia discente por meio de estratégias de motivação e acompanhamento individualizado. Rocha (2013) investigou a formação recebida por coordenadores escolares em um curso de especialização a distância. Encontrou que uma das principais dificuldades dos cursistas era respeitar os prazos de entrega das atividades. A autora assinala quatro fatores desencadeantes: a) a complexidade de conciliar trabalho e estudo; b) o acesso deficitário à internet, haja vista que muitos moravam em locais distantes dos polos da UAB-CE; c) a inadequação do perfil discente à modalidade de educação a distância; e o d) desconhecimento das ferramentas tecnológicas para feitura das atividades *online*.

Para os alunos de EaD, a gestão do tempo é talvez o maior desafio imposto, haja vista que o aluno necessita conciliar as obrigações acadêmicas com as obrigações pessoais

e/ou profissionais. Na acepção de Carvalho (2007, p.6), a EaD nem sempre atende a expectativa discente, pois:

O aluno busca na flexibilidade da Educação a Distância encontrar uma solução imediata para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo. Acredita que realizar um curso na modalidade a distância será mais fácil do que no ensino presencial regular e imagina que a tecnologia será um importante aliado no desenvolvimento de sua aprendizagem. O maior problema neste momento é que, independente das expectativas criadas por este aluno, sua história escolar é dentro de uma escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Não existe no histórico deste aluno incentivo algum para a construção do conhecimento crítico e autônomo. Ao se deparar com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, que inclui gerenciar a quantidade de tempo destinada aos estudos, a realização das atividades e o tom das relações com os tutores/professores, invariavelmente o aluno leva algum tempo confuso, com muitas dificuldades no processo de adaptação. A tecnologia que supostamente deveria tornar-se uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da aprendizagem pode virar um pesadelo para o aluno, que descobre rapidamente que interagir com o ambiente virtual não é tão lúdico quanto parecia a princípio (CARVALHO, 2007, p. 6)

Assim é importante que tanto alunos como profissionais que irão atuar na EaD conheçam as particularidades que envolvem a educação a distância e que tenham a compreensão de que na EaD, diferentemente da sala de aula convencional presencial, o aluno possui características únicas e que necessita também de estratégias personalizadas de acompanhamento (FERREIRA; FIGUEIREDO; 2011).

As principais dificuldades apresentadas por discentes e docentes de cursos *online* segundo Mercado (2007) estão diretamente relacionadas à ausência de ajuda ou de resposta imediata por parte da equipe docente, aliada a instruções ambíguas no desenvolvimento de atividades do curso, problemas técnicos, inadequação do modelo pedagógico aos estilos cognitivos, características pessoais dos estudantes e dificuldades relacionadas com aspectos da vida pessoal dos alunos.

A segunda maior dificuldade apontada pelos professores tutores da UAB/UFC foi administrar turmas numerosas (15,09% ou F=24). Não existe um consenso na literatura nem na legislação acerca do limite de alunos em salas de aulas virtual. O Decreto Federal nº 5.622/2005, que regulamentou a educação a distância no Brasil, não menciona a relação entre professor tutor e número de alunos. Da mesma forma, o documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* (BRASIL, 2007, p. 8), também não menciona esse quantitativo, apenas cita que a instituição deve “estabelecer uma proporção professor-alunos que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento”. O Guia Prático de Curso Semi-presenciais da Universidade Federal do Ceará (2009) também não estipula a média de alunos por professor tutor na UAB/UFC.

Em nome de autonomia universitária, houve uma omissão oficial acerca da definição numérica entre alunos e professores na EaD deixando isso a cargo da instituição de ensino. A falta de parâmetros quantitativos na relação professor tutor e aluno na EaD “depende das opções epistemológicas, pedagógicas, metodológicas de cada curso. Assim, uma mesma relação numérica pode ser satisfatória ou excessiva, de acordo com as concepções adotadas.” (LEMGRUBER; BRUNO, 2009, p. 8).

O edital de credenciamento para os polos presenciais para Universidade Aberta do Brasil (2010) estipulou a recomendação de um tutor presencial a cada 25 alunos, mas não menciona o professor tutor a distância. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de *Educação a Distância* (ABED, 2008) este valor numérico está muito longe do real. A pesquisa que abrangeu 140 instituições que oferecem EaD no Brasil constatou a média de 51 alunos por professor tutor, número considerado alto para Moore e Kearley (2007), que defendem o ideal de 15 alunos a 20 alunos por professor tutor.

O Instituto UFC Virtual, no âmbito do Programa Escola de Gestores da Universidade Federal do Ceará, estipula uma média de 40 alunos por professor tutor em cursos de especialização (ROCHA, 2013). Já na graduação pela UAB da mesma instituição, podemos encontrar disciplinas com 25-35 alunos, o que demonstra não existir consenso dentro da própria instituição pesquisada a esse respeito.

Mattar (2007) discorre sobre a necessidade de uma definição acerca do assunto, haja vista que a falta de critérios quantitativos têm levado a muitas instituições, em nome do lucro, a matricular uma quantidade elevada de alunos por professor tutor, podendo chegar à relação de 60 alunos por professor tutor. O autor reforça que a remuneração deve ser proporcional à carga horária laboral do professor tutor e à quantidade de alunos atendidos.

Entendemos que, para um atendimento individualizado na EaD *online* o professor tutor não deve ter mais alunos do que o professor do ensino presencial. A quantidade elevada de alunos pode levar o professor que atua na EaD *online* a adotar uma postura mais passiva, deixando a mediação pedagógica em segundo plano, atendendo o aluno apenas quando solicitado. Se o professor possui um número de alunos compatível com a função a ser desenvolvida, torna-se mais fácil acompanhar o desenvolvimento individual dos seus alunos, considerado por 14,47% (F=23) de nossa amostra a terceira maior dificuldade.

Um dos maiores desafios da EaD *online* está relacionada a *motivação discente* e a *administração da evasão*, apontada respectivamente por 11,95% (F=19) e 10,69% (F=17) da amostra como elementos dificultadores do trabalho docente.

O Edital IUUV nº 02/2010, que legitima a seleção de professores tutores a distância,

explicita que tanto o acompanhamento discente quanto a administração da evasão são atribuições do tutor a distância, haja vista que é “responsável por fazer o acompanhamento pedagógico dos estudantes durante toda a disciplina, seja a distância, por meio do ambiente virtual, seja por ocasião dos encontros presenciais.” (UFC, 2010, p. 2). Ainda segundo o referido documento, compete ao professor tutor “acompanhar a frequência dos alunos às atividades virtuais e presenciais”, além de “identificar alunos com dificuldade de acesso ou com baixo índice de participação na disciplina e tomar as devidas providências para o seu retorno ao curso.” (UFC, 2010, p. 2), funções que repercutem diretamente na evasão.

Uma das estratégias motivacionais utilizadas por universidades estrangeiras para atenuar as dificuldades discentes um curso *online* é o acolhimento. Na *OOUK*, existe uma política informal de “*mentoring* aluno-aluno”. De forma voluntária, os alunos seniores ajudam os alunos novatos em dúvidas na ambientação com a educação *online*, sendo que a mediação ocorre por meio de fóruns *online* abertos disponíveis no *site* principal da instituição. O objetivo dessa estratégia é aumentar a retenção e, conseqüentemente, diminuir as elevadas taxas de evasão inicial (BOYLE *et. al.*, 2010).

Outra forma eficaz de motivar um aluno na EaD é fazer conexões do conteúdo proposto com as experiências da vida real. Ao encontrar maneiras de associar o material de leitura com exemplos reais, os alunos tornam-se mais envolvidos e, assim, mais motivados para continuar aprendizagem (CHO, XU; RHODES, 2010)

O Guia Prático de Cursos Semipresenciais da UFC (2009) não estipula prazo para que as dúvidas dos discentes devam ser dirimidas; contudo, o Guia do Tutor da UAB (UNB, 2008) recomenda o período máximo de 24 horas, o que reforça a necessidade de maior acompanhamento do professor tutor as necessidades discentes, haja vista que o acompanhamento frequente das demandas dos alunos se reflete diretamente nas taxas de evasão. Diversos estudos (FALCÃO; PARANAGUÁ, 2009; MENDES, 2009; MERCADO, 2007) apontam que o professor tutor é uma peça chave no controle da evasão.

Na EaD *online*, a evasão tem diminuído nos últimos anos; contudo, ainda continua sendo um desafio para os gestores educacionais. O professor tutor é o principal responsável pelo atendimento ao aluno, sendo necessário que as formações enfatizem aspectos como a sensibilidade e a comunicação dialógica, competências específicas para acompanhar os alunos no mundo virtual (SANTI, 2004).

A falta de participação dos professores tutores no planejamento da disciplina (10,06% ou F=17), e a falta de autonomia nas decisões em relação à disciplina (6,92% ou F=11), foram citados como fatores dificultadores da prática tutorial. Esse achado vem ao

encontro do estudo de Mendes (2012), que também encontrou que o professor tutor não participa do planejamento da disciplina, o que colabora para a desvalorização do conhecimento e da experiência desse profissional pela equipe multidisciplinar. Para a autora, o trabalho docente na EaD é fragmentado entre aqueles que planejam e organizam as disciplinas (professor conteudista) e aqueles que as executam e interagem virtualmente com os alunos (professor tutor). Nessa visão fordista da educação a distância, o professor tutor atua como mero executor do processo educativo, sem refletir sobre sua práxis, sem autonomia para direcionar as questões pedagógicas, o que pode levar a um esvaziamento da sua prática docente. A despeito desse processo de “coisificação” do professor tutor, Zuin (2006, p.949) comenta que:

O tutor não pode simplesmente absorver os conhecimentos transmitidos pelos professores, quer seja nos encontros presenciais esporádicos entre ambos, quer seja no sortilégio que as imagens de tais mestres “virtuais” possam exercer. Ele deve se permitir, cada vez mais, ousar saber, o que implica não a aceitação passiva dos conhecimentos obtidos, mas sim o questionamento destes mesmos conhecimentos.

Sabemos que o professor tutor tem muito a contribuir no planejamento e execução de cursos *online*, pois é o principal canal de comunicação entre a instituição e o aluno (MOORE, KEARSLEY, 2010). Sem autonomia e representatividade, o professor tutor corre o risco, segundo Zuin (2006, p. 44), de se tornar um mero “animador de espetáculos audiovisuais.”. Nessa direção, chamamos a atenção para propostas de formação de professores, tanto no ensino presencial como na educação a distância, que busquem superar uma concepção tecnicista, que priorizem “o trabalho colaborativo, onde os sujeitos possam contribuir com o processo de produção coletiva do grupo, socializando seus dilemas e buscando conjuntamente o enfrentamento dos mesmos.” (SANTOS; SCHNEIDER, 2009, p. 5).

A avaliação sempre foi o “calcanhar de Aquiles” da educação. Cerca de 3,77% (F=6) dos professores tutores alegaram ter dificuldade em avaliar as atividades na EaD. Para Zanelato (2010), as avaliações são instrumentos de apoio ao processos de aprendizagem, contribuindo para a percepção do perfil de cada aluno, identificando os problemas e redefinindo as estratégias de ensino-aprendizagem. No entanto, a maioria dos ambientes de EaD atuais não oferecem recursos apropriados para contribuir com esse tipo de avaliação. A esse respeito, Primo (2004, p.20) esclarece que:

[...] apesar dessas ferramentas e recursos existirem em um ambiente de EaD, os docentes ainda enfrentam muitas dificuldades, entre elas: dificuldades em avaliar aspectos qualitativos, falta de elementos que os ajudem a verificar os resultados quanto à aquisição de competências de cada aluno, ausência de parâmetros que auxiliem o docente a estabelecer estratégias adequadas para o desenvolvimento de cada aluno, resultados de desenvolvimento dos discentes não satisfatórios, pois, não é levado em consideração as características individuais de cada aluno.

Considerando as dificuldades relatadas na prática cotidiana dos professores tutores, optou-se por investigar a percepção desses docentes acerca da formação recebida na área de educação à distância. Os resultados serão explicitados na próxima seção.

5.5 Formação específica em EaD/tutoria

Para garantir a qualidade de um curso a distância, é necessário atenção especial ao processo de formação da equipe docente que irá atuar diretamente com os alunos. O professor tutor necessita estar muito bem qualificado para atuar numa modalidade que apresenta características distintas do modelo presencial. A TAB. 18 sintetiza a formação recebida pela amostra na área de EaD e/ou tutoria.

TABELA 18

Distribuição da amostra em relação à formação específica em EaD/Tutoria⁸⁷ - Fortaleza/CE, 2013.

Formação específica em EaD/Tutoria	F	%
Curso de formação inicial de tutores UFC Virtual	150	94,34
Curso de extensão/livre sobre tutoria/EaD por outra instituição de ensino	35	22,01
Pós-graduação lato sensu - especialização em EaD	9	5,66
Mestrado ou Doutorado em EaD ou área equivalente	2	1,25

Fonte: Elaboração própria

Os dados apontam que a maioria (94,34% ou F=150) concluiu o curso de formação inicial de tutores do Instituto UFC virtual. Como nossa amostra é composta exclusivamente por professores tutores que fizeram o curso de formação nos anos de 2010 e 2011, podemos afirmar que o restante (5,66% ou F=9) não possui um dos requisitos mínimos para a investidura do cargo: a aprovação no curso de formação inicial de tutores proposto pelo Instituto UFC Virtual. Embora esses docentes tenham abandonado o curso de formação, continuam atuando como professores tutores. Segundo a Portaria IUV nº 09/2012, isso seria irregular. Essa portaria estabelece, dentro do âmbito da UFC/UAB, que somente professores

⁸⁷ Os professores tutores puderam marcar mais de uma opção, fazendo com que o percentual ultrapasse 100%.

com formação específica em EaD/Tutoria ministrada pela Instituição poderiam assumir o cargo de professor tutor.

Por outro lado, a mesma portaria estabelece que é o coordenador do curso o responsável pela lotação de professores tutores. Um coordenador pode selecionar um profissional que considere competente para assumir a tutoria sem levar em consideração a deficiência em sua formação em EaD/tutoria em situações emergenciais. Ressalta-se que, segundo a coordenadora da formação, em casos como esse o professor tutor é orientado a concluir o curso de formação inicial e embora o curso de formação tenha caráter obrigatório, o professor não tem garantia nenhuma que será efetivado no quadro de tutores. Ele é cadastrado em um banco de recursos humanos da UAB/UFC podendo ser convocado a qualquer momento a critério da coordenação de cada curso, o que pode nunca ocorrer.

Do universo pesquisado, (22% ou F=35) afirmaram possuir formação complementar em EaD/tutoria por meio de cursos de extensão realizados em outras instituições e com cargas horárias distintas, a saber: Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) (20 h/a), Serviço Social da Indústria/CE (40 h/a), Escola Superior Aberta do Brasil (120 h/a), Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Senado Federal (40h/a), Universidade Estadual do Ceará (120 h/a), Universidade de Fortaleza (60h/a e 120h/a), Universidade Federal de Pernambuco (60 h/a) Instituto Cuiabano de Educação (80 h/a), FGF - Fundação Getúlio Vargas *Online* (30 h/a), CEFOP (80h/a), Universidade Federal de Juiz de Fora (40h/a), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (90h/a), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (80 h/a e 120h/a) e Universidade Federal de Santa Maria (40 h/a).

Uma minoria (5,66% ou F=9) afirmou possuir especializações na área, oferecidas por instituições dentro e fora do Ceará, a saber: Planejamento Implementação e Gestão em EAD – Universidade Federal Fluminense (RJ); Tecnologias Educacionais – Pontifícia Universidade Católica (RJ); Docência em EaD – Universidade de Fortaleza (CE); Educação a Distância – Senac (SP); e Tecnologias em Educação a Distância⁸⁸.

Com pouca representatividade, apenas 1,3% (F=2) possuem mestrado relacionado a área. Um professor fez o Mestrado Profissionalizante em Computação Aplicada (MPCOMP), oferecido pela UECE e IFCE. Outro concluiu o Mestrado Profissional em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação a Distância, uma parceria entre a

⁸⁸ O investigado não informou a instituição que promove o curso Especialização em Tecnologias em Educação a Distância.

Universidade Federal do Ceará e Universidade do Norte do Paraná⁸⁹.

Como já mencionado em capítulo anterior, no Estado do Ceará há poucas oportunidades de qualificação em EaD em nível de pós-graduação. Atualmente apenas duas instituições, Unifor e Senac, ambas particulares, oferecem especialização na área. No que se refere à formação *stricto sensu*, apenas UECE/IFCE oferecem mestrado profissional com linha de pesquisa em Informática Educativa, incluindo estudos sobre educação a distância. Como esses cursos são autocusteados, percebemos que a baixa porcentagem de especialistas em EaD (5,66%) e mestres na área (1,33%) possa estar relacionada ao custo elevado dos cursos e/ou dificuldade de encontrar formação específica em EaD no Estado do Ceará.

A Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará possuem programas de Pós-graduação em Educação, com eixo de pesquisa em Tecnologias Digitais na Educação, área que inclui estudos de EaD. Nenhum respondente, contudo, informou ter realizado curso de mestrado e doutorado nas referidas instituições e/ou nessas linhas de pesquisa.

Além da formação no curso inicial de tutores, os participantes da pesquisa buscaram outros cursos de formação continuada na área. A heterogeneidade de cursos livres/de extensão na área de EaD/tutoria realizados por nossa amostra por ser explicada por dois fatores. Em primeiro lugar, porque a formação oferecida pelo IUV apenas habilita o professor tutor a atuar nos cursos da UAB no âmbito da Universidade Federal do Ceará, excluindo as demais instituições integrantes do consórcio. Em segundo, a expansão da EaD tanto na rede pública quanto privada requer maior número de profissionais especializados, e, consequentemente, maior procura por formação continuada em EaD/tutoria.

Pouco mais da metade (57,86% ou F=92) alegou possuir apenas a formação inicial proposta pelo Instituto UFC Virtual (TAB. 18). Menos de um terço (30,82% ou F=49) complementou sua formação em outra instituição, enquanto que apenas 11,32% (F=18) tiveram a oportunidade de fazer a formação continuada na própria instituição, ou seja, o Instituto UFC Virtual. Esse dado nos leva a inquirir o porquê de uma porcentagem tão elevada de professores tutores não realizar a formação continuada pela própria Instituição.

Menos da metade (49,06% ou F=78⁹⁰) possuem formação continuada em EaD, seja em forma de cursos de extensão ou pós-graduação, o que evidencia a necessidade de

⁸⁹ Este mestrado foi descredenciado pelo Ministério de Educação em 2007.

⁹⁰ Esse valor pode ainda ser menor, pois aqui estamos considerando que esses 78 sujeitos são distintos. Essa quantidade foi alcançada mediante a consulta às TAB. 18 e TAB. 19, nas quais temos: dois mestres, nove especialistas, 49 que realizaram formação continuada em outras instituições com exceção da UFC e 18 que fizeram a formação dentro da própria instituição. Somando-se esses valores, temos os resultado 78 professores tutores.

maior investimento na formação continuada dos professores tutores (TAB. 19).

TABELA 19

Distribuição da amostra em relação à formação continuada em EaD. Fortaleza/CE, 2013.

Formação continuada em EaD	F	%
Formação continuada em EaD UFC, IUV	18	11,32
Formação continuada por outra instituição	49	30,82
Apenas o curso de formação inicial de tutores IUV	92	57,86

Fonte: Elaboração própria

A maioria da amostra (94,34% ou F=150) concluiu o curso de formação inicial de tutores. Para investigar a percepção dos professores tutores acerca da formação recebida, optou-se por analisar a média de concordância, usando uma escala Likert com cinco pontos (1 – discordo totalmente, 2 – discordo parcialmente, 3 – não concordo, nem discordo, 4 – concordo parcialmente e 5 – concordo totalmente). Os dados encontram-se consubstanciados na TAB. 20.

Os resultados comprovam que, de forma geral, o curso foi bem avaliado pela amostra, apresentando média geral (M) de 3,8, próximo a um nível médio de concordância parcial. A dimensão com valoração mais positiva correspondeu ao *domínio da área apresentado pelo professor tutor do curso de formação* (M=4,2) quanto ao *apoio à aprendizagem discente fornecido por esse profissional* (M=4,2), seguida da dimensão *o curso proporcionou conteúdo relevante para a prática tutorial* teve média 4,0.

As dimensões do curso com valoração mais baixa são: *reflexão acerca das condições laborais do professor tutor no contexto da UAB/UFC* (M=3,4), *simulação da prática tutorial* (M=3,5). Todas elas estão tendendo ao valor de indiferença (3 – nem concordo nem discordo). Requerem, portanto, maior atenção por parte da instituição.

Já as dimensões *desenvolvimento de habilidades práticas para o exercício da tutoria* (M=3,6), *o curso promoveu o aprendizado dos conteúdos de forma colaborativa* (M=3,7), *a carga horária foi suficiente* (M= 3,8), *os conhecimentos teóricos propostos foram suficientes para o exercício da prática tutorial* (M=3,8) e *o material didático fornecido é de qualidade* (M=3,9) estão tendendo ao nível de concordância (valor 4). Como ainda não o atingiram, merecem atenção pela Instituição.

Os resultados sugerem que a formação do professor tutor, apesar de bem avaliada pela amostra, ainda necessita ampliar o debate acerca das questões ligadas ao mundo do trabalho e às condições laborais desse profissional. Também se faz necessário privilegiar a

realização de práticas curriculares e extracurriculares que evoquem atividades que simulem situações reais vividas pelo professor tutor.

TABELA 20

Nível de concordância da amostra em relação às dimensões do curso de formação inicial de tutores do IUV - Fortaleza/CE, 2013

Categorias	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A carga horária do curso é suficiente para formação no exercício da tutoria.	1	5	3,8	1,0
O curso ofereceu conteúdo relevante para a prática tutorial.	1	5	4,0	1,0
O material didático fornecido no curso é de qualidade.	1	5	3,9	0,9
As atividades propostas simulam situações reais da prática tutorial	1	5	3,5	1,0
O professor tutor do curso de formação apresenta domínio na área do curso.	1	5	4,2	0,9
O professor tutor do curso de formação forneceu apoio suficiente à aprendizagem dos cursistas.	1	5	4,2	0,9
O curso lhe proporcionou habilidades práticas para o exercício da tutoria.	1	5	3,6	1,0
O curso lhe proporcionou conhecimentos teóricos suficientes para o exercício da tutoria.	1	5	3,8	1,0
O curso promoveu o aprendizado dos conteúdos de forma colaborativa (em equipe).	1	5	3,7	1,1
O curso estimulou a reflexão acerca das condições de trabalho do tutor no âmbito da UAB/UFC	1	5	3,4	1,3

Fonte: Elaboração própria

Moulin e Trarbach (2003) defendem que, na formação do professor tutor, devem ser acrescidos conhecimentos e habilidades específicas, necessários ao desempenho de funções que envolvem a responsabilidade pela mediação pedagógica, o acompanhamento e a avaliação do plano de estudos e da aprendizagem do aluno de cursos à distância. A formação do tutor deve se completar, de preferência, com a prática das funções e atividades de tutoria, realizada por meio de estágio supervisionado.

Nesta perspectiva, reiteramos que é preciso desenvolver competências nos futuros tutores que ensejem verdadeira mudança no ato de ensinar, para que não se reproduza na EaD as mesmas práticas castradoras do ensino presencial de cunho tradicional. Também é importante pensar uma formação que traga ao professor tutor segurança no seu fazer e agir, contribuindo para uma transformação social do “ser tutor”. Desse modo, ele será capaz de dar sentido a sua prática docente, valorizando sua identidade profissional num eterno repensar e

refazer da atividade de tutoria, de forma a desenvolver a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar a sociedade em curso.

No curso de formação analisado, não encontramos na matriz curricular um momento destinado ao estágio supervisionado. A simulação da prática docente ocorre por meio de discussões no fórum dentro do próprio AVA do curso de formação. A esse respeito, 60,38% (F=96) dos respondentes afirmaram ter participado ativamente desta atividade formativa, enquanto que 39,62% (F=63) alegaram que não participaram desse exercício.

O simulacro envolveu a criação de estratégias de mediação pedagógica em fóruns, como demonstram os depoimentos a seguir:

Muitos foram os momentos de discussão de problemas que ocorrem durante os cursos a distância, elaboramos estratégias que pudessem resgatar os alunos nas situações propostas pelo tutor do curso. Exemplos: A fuga por parte dos alunos do tema principal durante um fórum, ou a falta de participação durante um chat e/ou fórum, ou ainda estimular os alunos com baixa participação, entre outras situações do cotidiano de um tutor virtual (P195)⁹¹.

As atividades práticas elaboradas no curso conferem com o nosso cotidiano de tutoria a distância, a elaboração de fóruns, chats, atividades de portfólio com que trabalhamos com seus respectivos prazos, cada uma dela, é similar aos trabalhos que desenvolvemos com os alunos no curso semipresencial da EaD. Os problemas e/ou dificuldades que encontramos também são similares aos que enfrentamos no cotidiano de nosso trabalho. Isso nos gerava reflexões e discussões positivas para nós, principalmente quanto ao nosso papel de professor mediador (P68)

Os pesquisados consideraram positivos os momentos de simulação da prática docente. Avaliaram a atividade como insuficiente, sentindo necessidade de maior aprofundamento principalmente nas ferramentas de comunicação e interação do AVA, pois a atividade prática privilegiou apenas duas ferramentas, o fórum e o chat, negligenciando as demais ferramentas comunicacionais como, a webconferência, por exemplo.

Teve apenas uma atividade de simulação, na qual gerenciávamos um chat de discussão sobre um texto. Achei muito pouco. Como tutora de espanhol senti falta de aprender como usar uma videoconferência já que nosso aluno precisa desenvolver a fluência oral. Como fazer isso a distância? (P13).

É oportuno comentar que os cursos de formação deveriam privilegiar as necessidades discentes e docentes. Os dados coletados por meio de *survey* e a análise dos documentos evidenciam que há muita ênfase nas atividades teóricas em detrimento das atividades práticas. Chama-nos a atenção que um percentual significativo, quase 40%, afirmou não ter participado de atividades práticas relacionadas à vivência do professor tutor. Isso nos leva a questionar: Por que será um contingente tão elevado referiu não se lembrar em

⁹¹ Foi respeitado os discursos originais dos respondentes.

sua formação de simulação prática? Será que de fato essa atividade prática foi realizada a contento?

No que diz respeito às perspectivas pessoais em relação ao curso de formação de tutores, temos que 71,07% (F=113) o procuraram para aperfeiçoar a formação em educação a distância, enquanto que 57,86% (F=93) o fizeram em busca de obter certificação para atuar como professor tutor no contexto da UAB/UFC. Apenas 6,92% (F=11) apresentaram outros motivos, como a intenção de conhecer a modalidade de educação a distância e melhorar a prática profissional (TAB. 21).

TABELA 21

Perspectivas em relação ao curso de formação de tutores da UAB – UFC - Fortaleza/CE, 2013.

Perspectivas	F	%⁹²
Obter certificação para atuar como tutor na UAB/UFC.	92	57,86
Aperfeiçoar a minha formação em EaD.	113	71,07
Outros	11	6,92

Fonte: Elaboração própria

Embora mais de dois terços (71,08%) tenha demonstrado interesse em se aprofundar na área, nos surpreendeu o número de professores que fizeram a formação interessado na obtenção do diploma (57,86%). É notório que em todas as esferas é comum encontramos profissionais que, por razões desconhecidas, participam das formações com o único objetivo de obter um diploma. Por outro lado, a obrigatoriedade da certificação pela Instituição pode induzir alguns profissionais a participar da formação inicial apenas para regularizar sua situação funcional dentro da IES.

Comparando a TAB. 21 com a TAB. 19, observamos que somente 11,32% (F=18) teve oportunidade de dar continuidade à formação em EaD na instituição em que atua. Não foi um dos objetivos dessa dissertação investigar essa questão. Fica, todavia o questionamento: por que a maioria dos professores tutores na UAB/UFC possuem apenas a formação inicial de tutores? Que critérios são utilizados para que alguns possam ter direito a formação continuada e outros não?

A Portaria IUV nº 09/2012 contribui para elucidar essa questão. Esse documento interno da instituição estipula que a decisão de selecionar professores tutores compete exclusivamente à coordenação do curso. Desse modo, somente os professores tutores

⁹² É o oportuno lembrar que alguns dos docentes marcam mais de uma opção, por isso o somatório dos percentuais obtidos ultrapassa 100%.

indicados pela coordenação são convidados a dar continuidade a sua formação em EaD pelo Instituto UFC Virtual. É importante lembrar que a instituição pesquisada oferece diversos cursos na área de formação em EaD, como por exemplo: formação de tutores presenciais, formação continuada para professores a distância, formação de professores conteudistas. Confirma-se a previsão de Levy (1999, p. 169): “haverá demanda cada vez maior por formação de tutores”.

Quando questionados sobre os requisitos mínimos que, na perspectiva dos respondentes, deveriam ser cobrados para a investidura no cargo de professor tutor na UAB/UFC, 70,44% (F=112) consideraram a experiência docente como fundamental para o professor tutor, seguido da graduação na área e curso de formação em EaD e/ou tutoria, ambas com 54,43% (F=85). Embora não haja essa função no âmbito da UFC/UAB, 43,40% (F= 69) defendem a presença de um *mentor*, ou seja, um tutor mais experiente acompanhando o professor tutor iniciante. Aspectos como ter sido aluno de um curso a distância, ter formação pós-graduada em EaD e especialização *lato sensu* na área que irá tutoriar foi considerada menos relevante pela amostra, com respectivamente 15,72%(F=25), 15,09% (F=24) e 8,81% (F=14). Por fim, 5,66% (F=9) consideraram outros requisitos, como estágio em tutoria ao final do curso de formação e formação continuada em EaD (TAB. 22).

TABELA 22

Requisitos mínimos para atuação como professor tutor na perspectiva da amostra - Fortaleza/CE, 2013

Requisitos	F	%
Graduação igual a do curso de que será tutor(a)	85	53,46
Qualquer graduação, desde que tenha especialização na área do curso	25	15,72
Ter sido aluno de curso a distância	24	15,09
Especialização <i>lato sensu</i> em EaD	14	8,81
Experiência profissional como docente	112	70,44
Em caso de primeira tutoria, contar com o acompanhamento de um mentor (tutor mais experiente)	69	43,40
Curso de extensão em EaD e/ou tutoria	85	53,46
Outros	9	5,66

Fonte: Elaboração própria

Na percepção dos professores tutores, a experiência docente aliada à formação curricular na área de conhecimento na qual irá atuar, juntamente com a formação específica em educação a distância, deveriam ser os requisitos mínimos para a investidura no cargo.

Os professores tutores consideraram mais relevante a experiência docente do que a formação específica em EaD. A experiência anterior proporciona ao professor tutor certa

segurança, pois ao atuar a distância este assume características inerentes à função de um educador. Deve saber lidar com diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, possuir habilidades de comunicação e mediação promover o diálogo entre os pares, além de qualidades como capacidade de adaptação às inovações, flexibilidade, criatividade, empatia, habilidade de trabalho em grupo e proatividade para solucionar problemas que possam vir a acontecer (PIMENTEL, 2010).

Ademais, o Decreto Federal nº 5.622/2007, que regulamentou a educação a distância no Brasil, em seu artigo 12, estipula que as instituições, ao solicitar credenciamento, precisam apresentar, além de outros requisitos: “[...] corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância”. Diante dessa premissa, nos propomos a investigar quais os conhecimentos e competências que o professor tutor considera necessários para sua formação específica em EaD. Para validação das respostas utilizou-se uma escala do tipo Likert com cinco pontos de importância, considerando 1 = irrelevante, 2 = pouco importante, 3 = importante, 4 = muito importante e 5 = imprescindível. As respostas encontram-se organizadas na TAB. 23.

TABELA 23

Nível de importância atribuído a conhecimentos e competências essenciais na formação de professores tutores - Fortaleza/CE, 2013

Conhecimentos/competências	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Estratégias de comunicação e interação <i>online</i>	2	5	4,7	0,6
Avaliação em EaD	1	5	4,6	0,7
Projeto pedagógico do curso que irá atuar	1	5	4,3	0,9
Design instrucional	1	5	3,7	1,0
Andragogia – educação de adultos	1	5	3,9	1,0
Legislação sobre EaD	1	5	4,0	0,9
Aspectos relacionais e motivacionais do aprendiz em EaD	1	5	4,6	0,7
Estilos de aprendizagem em EaD	1	5	4,5	0,8
Tecnologia educacionais aplicáveis a EaD	2	5	4,5	0,7
Conhecimentos específicos da disciplina em que atuará como tutor	1	5	4,6	0,8
Prática tutorial (simulação do cotidiano do tutor)	2	5	4,5	0,7
Ferramentas interativas no AVA	2	5	4,6	0,6

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à percepção dos cursistas em relação às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em um curso de formação de professores tutores,

doze aspectos foram investigados. Todos foram considerados, no mínimo, importantes (valor 3). A média geral (M=4,4) ficou acima de muito importante.

O item considerado mais relevante para a amostra foi *estratégias de comunicação e interação* (M=4,7), seguido de *avaliação em EaD* (M=4,6), *aspectos relacionais e motivacionais do aprendiz* (M=4,6), *ferramentas interativas no AVA* (M=4,6), *prática tutorial (simulação do cotidiano do professor tutor)* (M= 4,5), *tecnologias educacionais aplicáveis à EaD* (M= 4,5) *estilos de aprendizagem* (M= 4,5), *projeto pedagógico do curso que irá atuar* (M=4,3) e *legislação em EaD* (M=4,0).

Os itens com menor relevância foram *design instrucional* (M=3,7) seguido de *andragogia – educação de adultos* (M=3,9). Todas as variáveis foram bem avaliadas, o que evidencia que os professores tutores consideram os doze itens relevantes em uma formação. Nenhum conhecimento/competência presente na escala foi considerado, em média, pouco importante. Exceto os dois últimos, os demais foram considerados muito importantes ou tendendo a imprescindíveis. Os dados mostram que a percepção dos professores tutores quanto a conhecimentos/competências essenciais na formação de professores tutores vai ao encontro do que trata a literatura científica discutida na parte teórica.

Quando se concebe a EaD sob o ponto de vista sistêmico, um aspecto fundamental para o sucesso dessa modalidade de ensino é a sólida formação do professor tutor. Belloni (2008), Machado e Machado (2004), Mattar (2011), Mendes (2011), Silva (2008), Vilarinhos e Cabanas (2008) destacam que esse profissional deve ter uma excelente formação acadêmica, domínio do conteúdo, conhecimento acerca de tecnologias de informação e comunicação e das teorias que embasam a EaD, além conhecer o projeto político pedagógico e as concepções de aprendizagem que embasam o curso no qual atuará. Ele precisa receber uma excelente formação inicial e continuada, pois ele necessita ter

[...] os mesmos conhecimentos que os demais professores (do conteúdo específico, didático-pedagógico-metodológico, do currículo, do material didático que pretende utilizar), acrescidos do conhecimento das TIC e de seu uso no desenvolvimento de práticas tutoriais. Assim, poderá realizar com qualidade as interações e a mediação do processo de aprendizagem que deverá ocorrer. (BARROS; BORTOLOZZO; MOURA, 2009, p. 6166).

Neste cenário, o professor tutor, além de ser um especialista na área de atuação, também precisa desenvolver saberes distintos no que se refere a EaD *online*, pois os riscos de uma ação mal planejada nessa modalidade são elevados como evasão ou uma aprendizagem solidária e/ou mecânica (KENSKI, 2007; SILVA, 2011).

Durante um curso de formação, um aluno pode apresentar dificuldades. Os professores tutores participantes da pesquisa informaram quais foram suas dificuldades no curso de formação inicial de tutores oferecido pelo IUV, conforme TAB. 24.

TABELA 24
Distribuição da amostra em relação às dificuldades em participar da formação inicial de professores tutores - Fortaleza/CE, 2013

Categoria	F	%
Não tive dificuldade em fazer o curso	95	59,75
Dificuldade de cumprir os prazos para entrega das atividades	33	20,75
Quantidade de atividades propostas não condizente com a carga horária do curso	16	10,06
Desconhecimento das ferramentas do AVA	15	9,43
Falha de comunicação e/ou comunicação insuficiente com tutores (demora no feedback)	12	7,55
Acesso deficitário à internet	7	4,40
Falta de apoio da coordenação geral do curso na solução de problemas	6	3,77
Outros	6	3,77
Falta de domínio dos tutores do curso sobre as atividades propostas	4	2,52

Fonte: Elaboração própria

A maioria (59,75% ou F=95) afirmou que não sentiu dificuldade em participar da formação proposta pela IUV/UFC. Aproximadamente um quinto (20,75% ou F=33), contudo, explicitou ter dificuldade em gerenciar o tempo, ou seja, de cumprir os prazos na entrega das atividades. Uma minoria (10,06% ou F=16) declarou que a carga horária da formação era insuficiente para feita das atividades, seguida de 9,43% (F=15) que asseverou desconhecimento das ferramentas do AVA. Um grupo de 7,55% (F=12) dos professores tutores referiu falhas na comunicação entre cursistas e professor tutor formador como a principal dificuldade recorrente.

As dificuldades na realização do curso consideradas por menos de 5% dos respondentes foram: acesso deficitário da internet (4,40% ou F=7), falta de apoio da coordenação do curso que atua para a conclusão do curso (3,77% ou F=6), falta de domínio dos professores formadores (2,52% ou F=4) e na categoria outros (3,77% ou F=6), como mediação no chat, falta de uma cultura colaborativa em programas de formação a distância e falta de fluência em língua inglesa do professor tutor formador⁹³.

Foi identificado neste estudo que a principal dificuldade relatada refere-se ao gerenciamento pessoal do tempo (20,75%). Como boa parte da amostra é composta por

⁹³ Neste caso, o professor tutor critica que o professor tutor formador de um curso de formação tutores, que habilitaria para atuação no curso de Letras Inglês, deveria ter fluência para apoiar os futuros professores tutores principiantes em suas dificuldades quanto à linguagem oral e escrita de um idioma estrangeiro.

docentes que trabalham, em média, mais de 40 horas semanais, a elevada carga laboral pode ter contribuído para que o professor tutor também considerasse a carga horária do curso inadequada ou insuficiente. Tais professores podem ter considerado que a quantidade de atividades propostas não foi condizente com a carga horária do curso, ou seja, provavelmente as atividades demandaram mais tempo que a carga horária oficial do curso.

Outra dificuldade relatada pela amostra se refere ao desconhecimento, pelos professores tutores, das ferramentas tecnológicas do AVA usadas no curso de formação (9,43% ou F=15). Diante disso, é útil saber que recursos tecnológicos o curso de formação inicial de tutores a distância do IUV proporcionou a nossa amostra. A TAB. 25 sintetiza os dados coletados. Evidencia que, em relação aos recursos utilizados durante esse curso de formação de tutores, houve grande heterogeneidade entre as respostas, embora conste no planejamento do curso de formação (3ª edição) que esta deveria ser homogênea para todo o grupo.

TABELA 25
Recursos utilizados na Formação Inicial de Tutores a Distância da UFC- Fortaleza/CE, 2013

Recursos	F	%⁹⁴
Fórum	153	96,23
Chat do AVA	140	88,05
Textos de periódicos/livros disponíveis na <i>Web</i>	116	72,96
Material multimídia produzido pelo Instituto UFC Virtual	113	71,07
Mensagem pessoal no AVA	107	67,30
Vídeos disponíveis na internet	104	65,41
Vídeo produzido pela Instituição	103	64,78
Blog	38	23,90
Animações (modelagem/objetos de aprendizagem)	37	23,27
Podcasts (audios)	32	20,13
Softwares educativos	26	16,35
Videoconferência	24	15,09
Wiki	17	10,69
Realidade virtual (games)	13	8,18
Webconferência	7	4,40
Redes sociais (facebook, Orkut, etc)	7	4,40
Outros	3	1,89

Fonte: Elaboração própria

⁹⁴ Os professores tutores tiveram a possibilidade de marcar mais de uma opção, por isso o percentual total supera 100%.

Na óptica dos pesquisados, o recurso mais utilizado foi o *fórum* com 96,23% (F=153) das respostas, seguido do *chat* com 88,05% (F=140), *textos* de periódicos e/ou *livros* disponíveis na *Web* (72,96% ou F=116), *material multimídia* produzido pelo Instituto UFC Virtual (71,07% ou F=113), *mensagem* no AVA (67,30% ou F=107), *vídeos disponíveis na internet* (65,41% ou F=104) e *vídeo produzido pela Instituição* (64,78% ou F=103).

Para um grupo minoritário, também se fez uso no curso de *blog* (23,90% ou F=38), *animações (modelagem/objetos de aprendizagem)* (23,27% ou F=37), *podcast*⁹⁵ (20,13% ou F=32), *softwares educativos* (16,35% ou F=26), *videoconferência* (15,09% ou F=24), *wikis*⁹⁶ (10,69% ou F=17), *realidade virtual (games)* (8,18% ou F=13), *webconferência* (4,40% ou F=7) e *redes sociais* (4,40% ou F=7). Na categoria Outros, apenas 1,89% (F=3) diz que o curso fez uso de *softwares comunicação instantânea* como Skype e MSN.

Analisando o planejamento e o AVA do curso de formação de tutores, observamos que poucos recursos foram abordados, enfatizando-se principalmente o fórum, o *chat* e o envio de tarefa. Outros recursos como animações, objetos de aprendizagem, *wiki*, videoconferência, *podcasts*, *softwares* educativos, realidade virtual (*games*), programas mensageiros como *Skype*, webconferência, citados por menos de 1/4 da amostra ainda são pouco utilizados na formação de tutores e, por conseguinte, tenderão a ser pouco empregados nos cursos a distância.

Apenas 1,89% (F=3) dos professores tutores afirmaram fazer uso, durante o curso, de recursos de comunicação oral, como o *Skype*, e somente 15% (F=24) utilizaram a webconferência. Ambas são ferramentas de comunicação síncrona que poderiam ser utilizadas para viabilizar diálogos numa segunda língua. Isso insinua que durante a formação esses recursos foram subutilizados ou mesmo não apresentados a futuros professores tutores. Tomando, como exemplo, o curso de graduação em Letras da UAB/UFC, ao qual pertence 26,42% (F=42) de nossa amostra, o desconhecimento de recursos comunicativos tende a desqualificar o trabalho do futuro professor tutor: como esse curso habilita em dois idiomas (Inglês e Espanhol), o professor tutor deveria dominar ferramentas interativas de comunicação escrita e oral.

O uso limitado dos recursos tecnológicos pode vir a comprometer a prática do professor tutor na modalidade de educação a distância, haja vista que este precisa “ser capaz de construir interfaces favoráveis à criação de conexões, interferências, agregações,

⁹⁵ *Podcast* é o nome dado ao arquivo de áudio digital.

⁹⁶ *Wiki* é uma ferramenta colaborativa que permite a vários indivíduos elaborarem um texto de forma coletiva.

multiplicidade, usabilidade e integração de várias linguagens -sons, textos, fotografia e vídeo [...] em ambientes virtuais.” (SILVA, 2011, p.64). Reiteramos que atuar na EaD *online* exige múltiplas competências, que vão além do domínio do conteúdo e das habilidades tecnológicas, uma vez que a docência *online* requer conhecimentos e habilidades distintas da docência no ensino presencial. Nessa direção concordamos com a afirmação de Pimentel (1997, p.6), ao colocar que “a falta de uma formação específica para atuação como tutor em cursos *online* pode comprometer a aprendizagem, a qualidade e eficiência das interações”.

Em um curso de formação de tutores é necessária atenção especial à interação, seja entre professores e alunos, entre os próprios alunos, entre estes e a equipe de gestão, pois uma competência fundamental do professor tutor é a capacidade de se comunicar com empatia e regularidade com seus alunos utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis no AVA. (CARVALHO, CARVALHO, 2004; MOORE; KEARSLEY, 2010).

Embora seja consenso na literatura que o profissional de EaD, incluindo o professor tutor deve possuir o conhecimento tecnológico mínimo para interagir com seus alunos nem sempre isso ocorre na prática, como descreve o estudo de Sales (2011). A autora encontrou que 44% dos docentes que atuam no curso de Pedagogia na modalidade a distância na UECE/UAB apresentam pouco ou nenhum conhecimento ou habilidade na utilização dos recursos tecnológicos de comunicação e informação do AVA que atuavam e que esta carência era fruto de uma formação deficitária em EaD.

A maioria dos professores tutores deste estudo possui apenas a formação inicial de tutores oferecida pela UFC. Diante disso, resolvemos investigar a percepção dos cursistas em relação a essa formação. Para tanto, foi utilizada uma escala do tipo Likert de cinco pontos, variando de muito ruim até excelente (1 = muito ruim, 2 = ruim, 3 = bom, 4 = muito bom, 5 = excelente).

Os achados da pesquisa indicam que a formação inicial de tutores a distância proposta pelo Instituto UFC Virtual mostrou-se relevante na perspectiva dos professores tutores, alcançando a média geral $M=3,9$, valor muito próximo ao obtido nos dados organizados na TAB. 20, ratificando os resultados anteriormente discutidos. Essa média geral indica que os professores avaliam, em média, o curso de formação de tutores como aproximadamente muito bom. Isso se dá pela percepção do considerável peso dado às dimensões: *atuação do professor tutor formador* ($M=4,4$); *qualidade do material didático* ($M=4,1$); *conhecimentos teóricos sobre docência online e/ou tutoria* ($M=4,1$); *conhecimentos práticos das ferramentas do AVA* ($M=4,0$); e *adequação das atividades propostas ao tempo do curso* ($M=3,9$).

As dimensões com menor avaliação foram *conhecimentos práticos sobre tutoria* (M=3,8); *aprendizagem colaborativa* (M=3,8) e *reflexão sobre as condições do trabalho do professor tutor* (M=3,6), sendo esta última a maior insatisfação registrada entre os pesquisados. Todas essas dimensões estão abaixo da média geral (M=3,9), como exemplifica TAB 26, a seguir.

TABELA 26

Avaliação do curso de formação de tutores do Instituto UFC Virtual - Fortaleza/CE, 2013

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Qualidade do material didático	1	5	4,1	0,7
Atuação do professor tutor formador	1	5	4,4	0,8
Adequação das atividades propostas ao tempo do curso	1	5	3,9	0,9
Conhecimentos práticos das ferramentas do AVA	1	5	4,0	0,9
Conhecimentos teóricos sobre docência online/tutoria	1	5	4,1	0,8
Conhecimentos práticos sobre tutoria: atuação tutorial	1	5	3,8	1,0
Aprendizagem de forma colaborativa (em equipe)	1	5	3,8	1,0
Reflexão sobre as condições de trabalho do tutor	1	5	3,6	1,2

Fonte: Elaboração própria

Na acepção dos pesquisados, *a atuação do professor tutor formador* foi o elemento de maior valoração desse curso de formação a distância, corroborando os estudos que defendem estar o sucesso da EaD atrelado à atuação do professor tutor como mediador da aprendizagem. Para que possa desempenhar com eficiência suas funções, contudo, faz-se necessário que esse profissional possua uma formação que privilegie não somente a habilitação tecnológica e aquisição de técnicas, ainda que essas competências sejam indispensáveis, mas também enfoque os aspectos filosóficos, sociológicos e pedagógicos da EaD e da prática docente (ARETIO, 2001; BELLONI, 2008; CORREA, 2011; MATTAR, 2012; RODRIGUES, 2009; SILVA, 2008; VILARINHO; CABANAS, 2008).

Ao analisarmos profundamente as contribuições dos teóricos, percebemos que o professor tutor segue sem identidade própria, sem conhecer seus direitos e deveres, sem compreender muito bem seu papel dentro da EaD. Embora tenha conquistado nos últimos anos um espaço significativo nas discussões acadêmicas, ainda permanece como um “professor invisível” (BELLONI, 2008), carecendo de formação docente que o prepare para atuar nessa realidade, haja vista não existir consenso na literatura acerca do papel do tutor nas instituições de ensino superior a distância. Como afirma Maia e Vidal (2010, p. 22), a postura docente do professor de EaD é nitidamente influenciado “não somente por seus atributos

peçoais, mas também pelo projeto político pedagógico de cada programa, projeto ou ação educacional a que este se filia”.

É notório que o docente, ao optar pela tutoria em EaD, deve perceber que essa modalidade de ensino, diferentemente da modalidade presencial requer competências distintas. Silva (2008) investigou o processo de construção das identidades individuais e coletivas do ser tutor no âmbito da educação a distância. A pesquisadora observou que os cursos de formação de tutores propostos eram insuficientes para qualificar um “bom tutor”. Concluiu que a forma como esses cursos eram gestados não permitia ao profissional a superação de suas limitações acadêmicas quanto à orientação e à avaliação da aprendizagem.

Correa (2011) analisou a formação de professores para a educação a distância e percebeu que a formação proposta também era deficitária, pois embora tratasse dos conhecimentos e competências requeridas a esse profissional, não possibilitava o letramento digital nem tampouco a reflexão sobre os temas desenvolvidos na docência *online*.

Diante da realidade do curso de formação inicial de tutores, os participantes da pesquisa propuseram algumas sugestões para melhorar a qualificação dos futuros professores tutores da UAB/UFC. Dos professores tutores que responderam à solicitação, 78,62% (F=125) apresentaram pelo menos uma sugestão de melhoria. As expectativas declaradas estavam dispersas em grande número de temas que foram organizados, por ordem de incidência, em doze ações de melhoria do curso de formação, sintetizadas no QUADRO 10.

1. Viabilizar cursos de especialização na área para professores tutores da UAB/UFC;
2. Ampliar o número de vagas na formação continuada;
3. Fornecer o curso de formação específica direcionado para cada área de graduação. Ex: Formação específica para professores tutores em Letras;
4. Readequar o conteúdo programático de forma a interagir com outras interfaces (tablets, celulares, redes sociais);
5. Promover eventos científicos (seminários, colóquios, congressos) no sentido de compartilhar as experiências exitosas;
6. Aumentar a carga horária da formação;
7. Readequar o conteúdo programático, priorizando de atividades mais práticas e menos teóricas;
8. Melhorar a seleção e a qualificação do docente que irá atuar como professor tutor formador;
9. Incluir na matriz curricular um estágio supervisionado;
10. Incluir um mentor (tutor mais experiente) para acompanhamento dos professores tutores em início de carreira na EaD *online*;
11. Explorar melhor as ferramentas interativas de comunicação e informação;
12. Ampliar os momentos de debate acerca das condições de trabalho do professor tutor.

QUADRO 10 - Sugestões para melhoria do curso de formação inicial segundo os professores tutores

Fonte: Elaboração própria

Dentre as sugestões propostas pelos professores tutores, temos a *viabilização de cursos de especialização*, o que demonstra o interesse dos professores tutores em continuar se qualificando para atuar na EaD. Por outro lado, também denuncia a carência de cursos na modalidade *lato sensu* no Ceará nessa área, já mencionado neste estudo.

A Universidade Federal do Ceará chegou a ofertar, durante os anos de 2001 a 2005, o curso de Especialização em Informática Educativa. Atualmente não encontramos na instituição pesquisada nenhum curso de especialização em área correlata a Educação a Distância ou Tecnologias Digitais na Educação, com exceção do curso Mídias em Educação.

Reiteramos que a falta de formação mais aprofundada pode vir a repercutir diretamente na qualidade da atuação dos professores tutores. Compreendemos que a formação é um processo contínuo e que não se inicia, e muito menos se finda, em um curso de extensão de 90 horas, o qual consideramos insuficiente para atender todas as especificidades da educação a distância. Daí a necessidade de uma *formação continuada mais aprofundada*, a segunda sugestão proposta pela amostra.

Em nosso estudo encontramos que pouco menos de 12% teve acesso a formação continuada em EaD/tutoria na própria instituição. A formação continuada deveria ser um direito do professor tutor que se encontra em exercício na Instituição, como já acontece com os docentes da educação básica. É necessário repensar os critérios de acesso à formação continuada, no sentido de ampliá-lo para que todo o contingente de professores tutores que esteja atuando efetivamente na UAB/UFC possa participar desse momento formativo.

Os professores defendem ainda a necessidade de qualificação e iniciação à pesquisa em EaD. Os professores requerem da instituição a *promoção de eventos científicos* (seminários, congressos etc.), a fim de divulgar e compartilhar as experiências exitosas em EaD dentro e fora da Instituição.

Os professores tutores sugerem ainda que haja uma reformulação no curso de formação IUV/UFC de forma a contemplar uma *formação mais específica por área de conhecimento* e/ou graduação. Por exemplo, a formação do professor tutor que irá atuar no curso de Letras precisa possuir um perfil diferenciado daquele que irá atuar no curso de Física, pois requer do primeiro competências na área de linguística e oralidade que não são tão relevantes ao segundo caso. Nesse aspecto a Instituição, segundo a coordenadora de formação de tutores, já iniciou reformulações, mas futuras avaliações ainda são necessárias.

Outra sugestão proposta se refere à *ampliação da carga horária do curso*, no sentido de privilegiar *as ferramentas interativas de comunicação e informação, além de atividades mais práticas*. Também pleiteiam a possibilidade de *integração da plataforma de aprendizagem SOLAR* com outros dispositivos portáteis, como *tablets* e celulares. Sabemos que *m-learning* (EaD em dispositivos móveis) é um campo muito novo, havendo necessidade de mais estudos sobre sua viabilidade técnica e pedagógica. Esperamos que, futuramente, com o barateamento dos custos e os avanços nas pesquisas sobre mobilidade na EaD *online*, professores e alunos da UAB/UFC possam acessar suas salas de aulas virtuais de qualquer dispositivo conectado à internet.

Os professores também sugerem um maior *acompanhamento do desempenho*, uma espécie de mentor pessoal, que ajudaria o professor tutor em início de carreira. Outra proposta foi a criação de um “estágio supervisionado”. Neste caso, o estágio seria a oportunidade de se pôr em prática aquilo que se aprendeu no curso de formação. Por fim os professores tutores consideraram a necessidade de ampliar o debate acerca das *condições laborais do professor tutor*, de forma que este profissional compreenda seu papel, seus direitos e deveres, condições de trabalho e remuneração dentro da Instituição.

É oportuno lembrar que, para que todas essas sugestões sejam de fato postas em prática, são necessários tempo, planejamento e investimentos financeiros. No âmbito da UAB, o último item ainda é uma seara indefinida. Fatores como destinação de recursos financeiros e contratação de recursos humanos podem interferir na maneira como uma instituição gerencia a formação docente, seja na modalidade presencial ou de educação a distância.

Para finalizar este capítulo, é oportuno esclarecer que nosso objetivo não é criticar a formação proposta, muito menos a instituição, mas sim contribuir com dados e informações que apontem os aspectos que precisam ser alterados ou aprimorados. Defendemos a EaD não como a evolução da educação de massas ou solução emergencial, mas como um espaço educacional privilegiado que permite, por meio de recursos tecnológicos, novas formas de interação e constituição do conhecimento, e que, portanto, necessita ser planejada e executada com a mesma qualidade que almejamos para as demais modalidades de ensino.

6. O DESPERTAR DE ALICE: REFLEXÕES FINAIS ACERCA DE NOSSA TRAJETÓRIA

As profundas transformações que tem afetado a sociedade fazem emergir, de modo previsível, novas demandas para a formação dos profissionais de educação. O contexto da convergência tecnológica está redefinindo novos modelos de formação e aprendizagem tão ricos e multifacetados que as instituições formais de ensino não conseguem acompanhar. Rompemos os limites geográficos e temporais da sala de aula convencional e caminhamos para a sala de aula virtual.

A EaD cumpre um relevante papel ao suprir as necessidades de atualização profissional exigida pelo mercado de trabalho, assumindo assim, funções muito importantes para a formação da população adulta, que precisa acompanhar o desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento.

Para que essa transformação estrutural aconteça na educação brasileira, contudo, faz-se necessário, além de outras ações, sólida formação de seus docentes. Tal prerrogativa tem sido alvo de discussão nas agendas governamentais e continua sendo um grande desafio num país com dimensões continentais. A educação a distância, embora não seja recente, tornou-se foco das atenções de pesquisadores brasileiros após a LDB.

Buscamos, neste trabalho, trazer como contribuição a análise de um fenômeno emergente no contexto educacional nacional. Por meio de uma metáfora com a narrativa “Alice no País das Maravilhas”, analisamos a experiência de formação de professores tutores para atuar na modalidade de educação a distância na UAB/UFC. Comparamos o professor tutor a Alice, personagem de Lewis Carrol que, durante sua jornada pelo conhecimento, conhece o “País da Cibercultura”, onde tem acesso a diversas ferramentas de comunicação e interação, um universo paralelo repletos de desafios e encantamentos.

Como afirma a lebre branca no início do relato: Estamos atrasados! E de fato, o Brasil, diante de outros países da Europa e da América Latina, está muito atrasado na implementação e discussão de um modelo formativo que qualifique e valorize o profissional que atua na EaD *online*, conforme já discutido no capítulo: *O Conselho da Lagarta: a formação de tutores no cenário nacional e internacional*.

No decorrer de sua aventura, Alice, ou melhor, o professor tutor, percebe que perdeu sua identidade, pois ora é cobrado pelas instituições de ensino a agir como docente, mediando o conhecimento, avaliando e acompanhando o processo de aprendizagem dos seus

educandos; ora percebe que não possui reconhecimento financeiro e institucional, pois, em muitos casos, sequer é considerado um professor.

Alice, nossa personagem inspiradora, é uma heroína jovem que inicia uma jornada por um mundo desconhecido, muito próximo da realidade dos professores tutores, que também adentram em uma nova forma de fazer educação: a EaD *online*. O docente do século XXI agora transita entre dois mundos: a virtualidade e a presencialidade, exigindo-lhe novas competências e habilidades. Isso requer também uma reflexão sobre essa nova forma de formação docente.

O presente estudo teve como objetivo principal *analisar as contribuições de um curso de formação de tutores para o exercício da docência online, a partir do modelo UAB, na Universidade Federal do Ceará*, a partir da percepção de seus principais atores, os professores tutores. Os objetivos específicos foram: 1) *identificar os aspectos metodológicos referentes ao modelo de formação inicial de tutores da UAB/UFC*; 2) *analisar os documentos constitutivos dos cursos de formação de professores tutores na instituição pesquisada*; 3) *compreender, a partir das percepções dos professores tutores, a contribuição da sua formação para a constituição da docência na EaD online*. Todos os objetivos propostos foram alcançados, visto que foram levantadas e analisadas informações necessárias à compreensão do fenômeno pesquisado, como delineamos a seguir.

No que diz respeito, ao primeiro objetivo *identificar os aspectos metodológicos referentes ao modelo de formação inicial de tutores da UAB/UFC*, temos que a formação proposta pelo Instituto UFC Virtual, responsável pela implementação do sistema UAB na Universidade Federal do Ceará, possui aspectos específicos conforme a edição proposta pela instituição pesquisada.

Neste estudo, por questões metodológicas, optamos pela terceira edição, que contemplou a turma de professores tutores formados em 2010 e 2011. Nessa edição, o curso teve duração de 90 horas, aconteceu de forma semipresencial, com 12 horas de encontros presenciais e 78 horas de aulas virtuais por meio de ambiente virtual de aprendizagem SOLAR.

A Instituição teve preocupação em proporcionar aos futuros professores tutores, dentro de uma visão sócio-interacionista, uma formação em tutoria que enfocasse discussões acerca da cibercultura, legislação em EaD, processos de interação e avaliação em EaD, contudo, desconsiderou aspectos referentes à realidade prática do professor tutor.

A política de formação do Instituto UFC Virtual, embora bem intencionada, desconsidera algumas dificuldades docentes, como desconhecimento das tecnologias,

metodologias e didáticas específicas da EaD. Por ser uma modalidade de ensino diferenciada do ensino presencial, requer maior aproximação com o cotidiano do professor tutor. Consideramos também que a carga horária foi insuficiente diante das necessidades dos professores tutores.

O segundo objetivo proposto foi *analisar os documentos constitutivos dos cursos de formação de professores tutores na instituição pesquisada*. Foram analisados prioritariamente seis documentos: três editais de seleção de professores tutores; o planejamento da 3ª edição do curso (turmas 2010/2011); o guia prático de cursos de graduação semi-presencial da UFC, a Portaria IUUVI nº 09/2012, que normatiza a convocação de tutores para exercício da tutoria, dentre outros documentos internos que embasaram o referencial teórico e os resultados encontrados.

A pesquisa documental evidenciou que a instituição identifica o professor tutor como um importante elemento na educação a distância, pois ele é o responsável pelo acompanhamento sistemático da aprendizagem do aluno. Não delinea, contudo, as competências requeridas a esse profissional. Ao se analisar as atribuições relacionadas às responsabilidades do professor tutor, aflora a necessidade da presença de um profissional mediador da aprendizagem. Observamos que a este são requisitados conhecimentos e habilidades que ultrapassam o papel de um simples tutor-monitor-transmissor de informações.

O terceiro e último objetivo específico foi *compreender, a partir das percepções dos professores tutores, a contribuição da sua formação para a constituição da docência na EaD online*. Para concretização desse objetivo, foi proposto um *survey online* para 159 professores tutores que atuam no âmbito da UAB/UFC e realizaram a formação inicial de tutores. Envolveu aspectos relacionados ao perfil da amostra, trajetória profissional, prática tutorial na UAB/UFC e formação específica em EaD e/ou tutoria.

O perfil de nossa amostra é composta majoritariamente por mulheres (60,38%), com idade média de 37 anos e elevada escolaridade (88,26% são mestres ou doutores). Embora a maioria tenha afirmado possuir experiência docente tanto na presencialidade quanto na virtualidade, pode-se afirmar que a constituição da docência *online* ainda é uma experiência recente para os pesquisados: pouco mais da metade (54,71% ou F=85) possui até dois anos de experiência na modalidade de educação a distância.

No que se refere à formação específica em EaD proposta pela instituição pesquisada, os professores tutores participantes reconhecem sua importância. Embora bem avaliada pela amostra, ela deixou lacunas no que se refere à prática pedagógica, como a ausência de discussão sobre as condições laborais do professor tutor, o predomínio de

atividades teóricas em detrimento das atividades práticas e a subutilização de recursos tecnológicos do AVA empregado.

Ademais, a formação investigada neste estudo possui uma perspectiva homogeneizada, sendo a mesma para diferentes perfis de disciplinas e/ou cursos de graduação. Como sugestão de melhoria, propomos a realização de diagnóstico do perfil docente a ser atendido pela formação, delimitando suas características (dados pessoais, jornada de trabalho, curso ao qual está vinculado na UAB/UFC, hábitos de estudo, estratégias de aprendizagem, grau de familiaridade com ferramentas de EaD, dentre outros), a fim de se oferecer uma formação específica para distintos grupos conforme suas características. Turmas de professores tutores que irão atuar em cursos superiores de línguas estrangeiras, como Letras – Inglês, por exemplo, requerem um perfil de docente mais dialógico, com capacidade para interação intensa com seus alunos. Consequentemente, esse futuro professor tutor necessita se apropriar de recursos mais interativos, como webconferência, comunicadores como *Skype*, dentre outros, mais do que outras turmas, como Física, cujo perfil exigirá saber lidar com simulações e cálculos no AVA.

Com o intuito de melhorar a qualificação proposta, também sugerimos uma avaliação contínua e abrangente do curso investigado, contemplando aspectos como: qualidade do material didático, desempenho dos professores formadores, infraestrutura do suporte tecnológico e, principalmente, o impacto que a formação propicia para seus concluintes e para a Instituição, se possível, com acompanhamento do desempenho dos futuros tutores após o término de sua formação. Outra sugestão é a ampliação da formação continuada, haja visto que somente pequena parcela de professores tutores teve acesso a essa formação oferecida pela própria instituição.

Propomos também que a Instituição busque fomentar e oportunizar meios para a continuidade do desenvolvimento desses recursos humanos no qual investiu, estimulando e acolhendo projetos de pesquisa sobre a formação e/ou atuação do professor tutor no âmbito da UAB/UFC, ampliando seus horizontes ao possibilitar e estimular a formação de núcleos de pesquisa multidisciplinar, realizando eventos científicos e seminários específicos para o compartilhamento de experiências exitosas, nomeando esses professores tutores como membros de comissões internas que acompanhem e avaliem a atuação dos futuros professores tutores.

Diante dos resultados apresentados, evidencia-se a necessidade de estudos em âmbito maior, pois não basta qualificar o professor tutor, há a necessidade de pesquisas que apontem as características do fazer e ser docente na EaD *online* e a didática mais adequada.

Precisamos de investigações que denunciem as dificuldades vivenciadas por esse profissional na realização de sua atividade, que evidenciem o retorno do investimento feito em programas de formação de tutores para a EaD/tutoria, a fim de se constatar de que forma esse professor tutor está atuando e quais os impactos causados na aprendizagem de seus alunos, bem como na instituição em que atuam.

Como limitações desta pesquisa, destacamos a escolha de uma formação específica em um determinado tempo e espaço, não contemplando todos os professores tutores da UAB/UFC nem todas as turmas de formação de tutores da instituição pesquisada. Assumimos assim que os resultados encontrados somente podem ser generalizados para a população da qual se extraiu a amostra, contemplando apenas os professores tutores que realizaram a formação pelo IUV nos anos de 2010 e 2011.

Recomendamos, por conseguinte, que esta pesquisa seja ampliada, a fim de atingir outros públicos como, por exemplo, os professores formadores, conteudistas e coordenadores da formação da instituição pesquisada, bem como possa ser replicada em anos posteriores após as reformulações sugeridas para a formação. Os resultados obtidos neste estudo também poderiam ser comparados com as análises de cursos de formação de professores para atuar na EaD e/ou tutoria realizados por outras instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, no intuito de se ampliar a compreensão sobre tais cursos.

Neste despertar de nossa Alice ficcional, por fim, reiteramos que os desafios são grandes. Esperamos que os estudos decorrentes possibilitem a geração de novos conhecimentos sobre o tema, propondo caminhos inovadores para a atuação e a valorização do professor tutor na EaD nacional.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. *Censo EaD Br. Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf Acesso em 10.10.2012.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, M. E. B. As teorias principais da andragogia e *heutagogia*. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, Dec. 2003.
- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: *Educação a Distância o Estado da Arte*. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ANDRADE, J.B.F. *Mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem*. Dissertação de mestrado Profissionalizante em Tecnologia da Informação e Comunicação na formação em Educação a Distância. Salvador, 2007, p.94.
- ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 147-165.
- ARAÚJO, C. F. M. A., SIMON, E. B. Objetos de Aprendizagem em educação a distância: uso de jogos educacionais no estilo RPG (ROLE-PLAYING Games) DIGITAIS. *Revista Paidéi@*, v. 1, n 1, 2008.
- ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*. 2009, vol.30, n.107, pp. 427-449.
- ARCE, A. *A imagem da mulher nas idéias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical*. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2001
- ARETIO, L. G. *Educación a distancia hoy*. Madrid: IUED, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008
- BABBIE, E. *Métodos de Pesquisa Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte:

UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, Dez. 2010.

BARROS, G. C. ; BORTOLOZZO, A. R. S. ; MOURA, Leda Correa . Quem é e o que faz o professor-tutor. *IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp*, 2009, Curitiba. Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. Curitiba : Champagnat, 2009. p. 6160-6171.

BATISTA, J. B. V. ; CARLOTTO, M. S. ; COUTINHO, A. S. ; AUGUSTO, L. G. S. . Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia* (Impresso), v. 13, p. 502-512, 2010.

BAUMANN, U.; SHELLEY, M. ; MURPHY, L. WHITE, C. Language tutors at the OUUK – their (e)-competencies in Open and Distance Learning. In: *EDEN 2006 Annual Conference* , 14-17 June 2006, Vienna, Austria.

BELLODI, P. L.; MARTINS, M. A. Tutoria: *mentoring* na formação médica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BELLONI, M. *Educação a distancia*. 5 ed. Campinas: autores associados, 2008.

BERGAMASCHI, S. RODRIGUES, G. O. Análise de um Software Desenvolvido para a Criação e Administração de Websurveys. Anais do XVI Simpósio de Engenharia de Produção. Bauru, SP: Unesp - FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru, 2009.

BIANCHINO C., MARINENSI G., MEDAGLIA C. M., RUOZZI E. The role of e-tutors in the e-learning training paths: the experience of the Italian Revenue Agency, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.8, n.1, 23-31, 2012.

BOTTI, S.H. O.; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis?. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, Setembro 2008.

BOWCOTT, O. Open University may be in its 40s, but students are getting younger, *Guardian online*, 3 January, 2011. Disponível em <<http://www.guardian.co.uk/education/2011/jan/03/open-university-students-younger>>

BOYLE, F.; KWON, J.; ROSS, C.; SIMPSON. Student–student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning* v. 25, n. 2, June 2010, 115–13.

BRASIL.Lei 5.800/2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível

em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> acesso em 10.05.2011.

_____. *Lei 5622/05* regulamenta o art. 80 da Lei 9394/96. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96182/decreto-5622-05>> Acesso em 10.05.2012.

_____. *Lei 11.5202/2007* modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em <www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao> acesso em 10.05.2011.

_____. *Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases de Educação*. Disponível <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 10.05. 2011.

_____. *Lei nº 11.273/2006*. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em 13.05.2012.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 318*, de 2 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 3 abr. 2009. Seção 1, p. 13. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port318.pdf>>

_____, INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Censo Escolar 2011a*. Disponível em <www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp> Acesso em 22.05.2012.

_____. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior*. 2011b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf> Acesso em 22.05.2012.

_____. MEC/SEED Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Agosto de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> acesso em 21/07/2012.

_____, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior. *Ofício Circular 20/2011*. Brasília, 15 de dezembro de 2011 (mimeo)

_____. Portaria/MEC nº 33/2008, publicada no Diário Oficial da União de 30/04/2008, dispõe acerca do reconhecimento de validade nacional dos títulos que vierem a ser outorgados pelos programas de pós-graduação stricto sensu, conforme o resultado da

avaliação promovida pela CAPES em 2007, relativa ao triênio 2004/2006. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/.../pces033_08.pdf> Acesso em 10.03.2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior. *Ofício Circular 21/2011*. Brasília, 15 de dezembro de 2011

_____. *Projeto de Lei 2435/2011*, de autoria Ricardo Izar que dispõe acerca da regulamentação da tutoria em distância. Disponível em <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182> Acesso em 10.03.2012.

_____. Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm> Acesso em 23.01.2012.

BULCAO, R. Aprendizagem por *M-learning*. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993

CAPELARI, R. O.; BARROS, D. M. V. Interação e interatividade na educação à distância. Ser: saber, educação e reflexão. *Agudos*, SP. v.1, n.2, p.34-45, Jul/Dez, 2008

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *O que é UAB*. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/>> Acesso em 10 de março de 2013.

_____. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Portaria 01 de 12 de dezembro de 2007 que dispõe sobre o acúmulo de bolsa com vínculo empregatício. (mimeo).

CARLOTTO, M. S. . Síndrome de Burnout e características de trabalho em professores universitários. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Santa Catarina, v. 4, n.2, p. 145-162, 2004.

CARLOTTO, M. S. . Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 27, p. 55-62, 2011

CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S.G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2007, vol.11, n.1, pp. 101-110

CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Clésia Regina Ramos. Disponível em <<http://triplov.com/contos/Alice-no-pais-das-maravilhas/>> acesso em 10 de março de 2011.

CARVALHO, A.B. *Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem* In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e

Nordeste – EPENN. Maceió, 2007

CARVALHO, J. S. Contribuições da Escola Cidadã para a formação pela e para cidadania na Educação Superior a distância. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e o Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012, São Carlos. *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e o Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância* (SIED:EnPED), 2012.

CARVALHO, M. S. R. M. *A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança*. Dissertação Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil, 2006.

CARVALHO, M. C. S. *Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração da EA/UFRGS*. Dissertação de mestrado em Administração, Porto Alegre, UFRGS, 2009.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, E.; SANTOS, E. Da tutoria reativa à docência *online*: um caminho formativo. In: Anais eletrônico do I Simpósio Regional de Educação e Comunicação 2010, Aracajú, p.1-14, 2010.

CASTRO-FILHO. Linguagens midiáticas e comunicação em EaD. *Em Aberto*. Brasília, v.21, n.79, p. 61-74. Jan. 2008.

CAVALCANTE FILHO, A; SALES, V. M. B.; ALVES, H.M. A Identidade Docente do Tutor Da Educação a Distância. In: *Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 2012, São Carlos. Reflexões pela democratização do conhecimento de qualidade, 2012.

CHO, S., XU, Y., RHODES, J. A. Examining English Language Learners' Motivation of, and Engagement in, Reading: A Qualitative Study. *Reading Matrix: An International Online Journal* n.10, v.2, p.205-221, 2010.

COLLINS, M.; Z.L. BERGE. Facilitating interaction in computer mediated on-line courses. FSU/AECT *Distance Education Conference*, Tallahassee FL, June, 1996. Disponível em <<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>>

CORREA, E. F. *Formação de Tutores a Distância: um estudo das regras e do letramento digital*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CORTELAZZO, I. B. de C. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância. *EccoS*, São Paulo, v. 10 , n. 2 , p. 307-325, jul./dez. 2008.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da

oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1994.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

_____. Tecnofilia e Tecnofobia. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 5-17. 2009.

DENIS, B; WATLAND, P; PIROTTE, S; VERDAY, N. *Roles and Competencies of the e-Tutor*. Networked Learning Conference 2004. Lancaster University. UK. Disponível em: <www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Denis_et_al.htm>.

DIONNE, J.; LAVILLE, C. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

DÖDING, M.; MENDES, R; KOVALSKI, S. O papel do monitor em cursos a distância através da Internet. *VII Congresso de Educação a Distância*. Mercosul, 2003. Florianópolis. Disponível em: <<http://aprendizadocontinuo.blogspot.com.br/2007/06/o-papel-do-monitor-em-cursos-distancia.htm>>. Acesso em 22 de março 2012.

DOTTA, S; GIORDAN, M. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela Internet. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 11, n. 1, pp. 127-143, jan/jun. 2008.

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUZA, C. A.; FREITAS, L. G. de. Ser presença como educador, professor e tutor. *Col@bora - Revista Digital da CVA-RICESU*, v.1, n. 1, ago. 2001. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/index1.htm>. Acesso em: 30 de março de 2012.

EVANS, J. R.; MATHUR, A. The Value of Online Surveys. *Internet Research*, v. 15, n. 2, 2005, p. 195-219.

FAFA, L. O medo de ficar de fora do mundo virtual tem nome: Fomo. *Gazeta online*. 14 de abril de 2012. Disponível em <http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2012/04/a_gazeta/indice/vida/1193988-o-medo-de-ficar-de-fora-do-mundo-virtual-tem-nome-fomo.html> Acesso em 15 de abril de 2012.

FALCAO, J; PARANAGUA, P. O ensino a distância na área de direito. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FARIA, E. V. O tutor na Educação a Distância: A construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. *Scientia*, Olímpia, SP, a.2, v.2, n.1, 2010.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, L. R. C.; DAMASCENO, A. D. ; MARTINS, M. C. R. ; SOBRAL, K. M. . Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em Educação. In: NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: Ed UECE, 2011, v. 3, p. 55-66.

FERREIRA, A. S., FIGUEIREDO, M. A. Perfil do Aluno da Educação a Distância no Curso de Didática do Ensino Superior. In: *17 Congresso Internacional de de Educação a Distância*. Manaus, 2011.

FERREIRA, F. A. B; SANTANA, L. E. L.; VARELA, S. B. L; NUNES, J. B. C. Métodos mistos de pesquisa: contribuições para a Educação. In: NÓBREGA-THERRIEN, S.M; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B.C. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto - Métodos de Pesquisa - v. 3*. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 129-139.

FERREIRA, Z. M. *Prática pedagógica do professor-tutor em Educação a Distância no curso "Veredas: Formação Superior de Professores"*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

FORMIGA, F. M. A terminologia da EaD. In: In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1994

FREITAS, M. T. de A. *Memória de Professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, set. 2002, pp. 136-167

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, Unesco, 2011.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GIANNASI, M. J. *et. al.*. A prática pedagógica do tutor no ensino a distância: resultados preliminares. *VirtualEduca*, 2005. Disponível em: <<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19515&dsID=n02gianasi05.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, J.A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105. Dez. 2008.

GOTTARDI, A. T. V. R. *Rotatividade e educação a distância*: novas propostas para a interiorização do ensino superior em Mata Grosso do Sul. 2001. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

GOMES, C.; MOREIRA, S. P. T.; SOUZA, W. G; TOTTI, A. R.. Expandindo o processo de ensino e aprendizagem utilizando recursos da *Web*. *Revista Eletrônica FEOL (REFEOL)*, v. 1, p. 19, 2012.

GONÇALVES, A. L. O trabalho docente num contexto híbrido: presencial x virtual. *Colabor@* (Curitiba), v. 6, p. 109-125, 2009.

GONÇALVES, L. M. *Interação Mediada por Computador*: a web-tutoria no sistema EaD UNITINS. In: 14º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2008. 14º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2008.

GONÇALVES, M. T. L; NUNES, J. B. C. Tecnologias de Informação e Comunicação: limites na formação e prática dos professores. In: 29ª *Reunião Anual da Anped*, 2006, Caxambu - MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu - MG : ANPED, 2006.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN; N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: Sage, 1994. p. 105-117.

GUTIÉRREZ, F; PRIETO, D. *A Mediação Pedagógica*: educação à distância alternativa. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1997.

HAMPEL, R. , STICKLER, U. New skills for new classrooms: training tutors to teach languages online. *Call*, n.18, v.4 pp. 311 – 326. 2005.

HARDAGH, C. C. C., SCIOTTI, L. M. S., FONTE, M. B. G. *O Monitor como Colaborador na Construção da Rede de Aprendizagem, em cursos de formação de professores*. 2002. Artigo disponível <www.nied.unicamp.br/oea/pub/art/monitor.PDF> Acesso em 20.05.2011

HARNIK, S. MEC promete triplicar matrículas em EaD e alcançar 600 mil alunos até 2014. *BOL Notícias*. 24/04/2012. Disponível no endereço eletrônico <<http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.jhtm>> Acesso em 25.04.2012.

HASE, S.; KENYON C. From Andragogy to Heutagogy. 2001 Disponível em <<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>> Acessado em 09 de maio de 2012

IMBERNÓN, F. Formação Permanente do professorado: novas tendências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JANSEN, K.J., CORLEY, K.G., JANSEN, B.J. E-survey methodology. In: REYNOLDS, R.A., WOODS, R., BACKER, J. D. *Electronic Surveys and. Measurements*, pp. 1-8, 2007.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo :Aleph, 2008.

JOHNSON, R.B., ONWUEGBUZIE, A.J.: Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Education Researcher*.v. 33 n.7 p.14–26. 2004.

KELLOGG, Sarah. Distance learning: *online education*. *Nature*. v. 478, n. 7369, Out. 2011 pp.417-418. Disponível em <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/eutils/elink.fcgi?cmd=prlinks&dbfrom=pubmed&retmode=ref&id=22016898>> Acesso em 10.11.2011.

KENSKI, V. M. *Linhas Críticas* , Brasília, v. 13, n. 24, p. 53-75, jan./jun. 2007.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2004.

KNOWLES, M. S. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy* (Eighth ed.). New York: Association Press: 1977.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente. In.: *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LEMGRUBER, M. S. ; BRUNO, A. R. . A dialética professor-tutor na educação *online*: o curso de pedagogia UAB-UFJF em perspectiva. In: *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*, 2009, Belo Horizonte: CEFET_MG, 2009. v. 1. p. 1-13.

LE MOS, A., CARDOSO, Claudio, PALACIOS, Marcos. Revisitando o Projeto Sala de Aula no Século XXI. In: Araújo, Bohumila e Freitas, Kátia Siqueira (org.). *Educação a Distância no contexto brasileiro*: algumas experiências da UFBA, Salvador, 2005.

LEVY, P. *O que é o Virtual?* Editora 34, São Paulo, 1999

LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G; LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. *Educere et Educare*, v. 02, p. 91-101, 2007.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Orgs). *Educação a distância*: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.

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

LOSSO, A. R. S. Reflexões sobre a Educação a Distância: o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica.. *Linhas* (UDESC), Florianópolis, v. 3, n.2, p. 131-146, 2002.

MACDONALD, J. CHURCHILL, T. *Professional Development for Distance Tutors in Distance and Campus Based universities*. 2006. Disponível em <<http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2006/abstracts/pdfs/05Macdonald.pdf>> Acesso em 10.03.2012.

MACHADO, L, MACHADO, E. C. O papel da tutoria em ambientes EaD. *Anais do XI Congresso Internacional da Abed*, Salvador, 7 a 9 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 12 de abril de 2012.

MACHADO, S. F., TERUYA, T. K. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de Aprendizagem: a perspectiva dos Alunos. *III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia*, 2009. Disponível em <www2.ufmg.br/ead/content/download/.../MACHADO-TERUYA.pdf> Acesso em 14.02.2012.

MAGGIO, M. O tutor na Educação a Distância. In LITWIN, Edith. *Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica dos professores universitários*. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATTAR, J. *Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: cases no Brasil*. La Educ@cion Revista Digital, v. 145, p. 1-23, 2011.

MATTAR, J.; VALENTE, C. *Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

MATTAR, J. Numero de Alunos por turma em EaD e remuneração do professor *online*. Disponível em < <http://joaomattar.com/blog/2007/03/09/numero-de-alunos-por-turma-em-ead/>> acesso em 10.03.2013.

MEDEIROS, M. F. de; PERNIGOTTI, J. M.; VARGAS, R. M. F.; COLLA, A. L; MEDEIROS, G. M.; HERRLEIN, M. B. Algo de novo sob o sol? In: SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2011.

MELLO, L. F. . Educação Corporativa a Distância e a Andragogia. In: 17º CIAED - *Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, 2011, Manaus. 17º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2011.

MENDES, C. O. S. ; SÁ, C. F. ; SOUZA, F. P. ; RIBEIRO, F. C. G. ; TAVARES, M. B.. A Influência da Afetividade na EaD como Fator de Contribuição para Redução da Evasão. ESUD 2009 - *VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. São Luis-MA: UEMA, 2009.

MENDES, V. Configuração do trabalho realizado no EAD: implicações para o trabalho docente. Natal. *34ª Reunião Anual da Anped*, 2011.

MENDES, V. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, June 2012 .

MERCADO, L. P. L. Dificuldades na Educação a Distância Online. In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba-PR. *Anais da ABED*. Rio de Janeiro RJ: ABED, 2007. v. 1. p. 1-10.

MICHAELIS. *Dicionário Online*. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/>> Acesso em 10 de março de 2012

MILL, D. *Educação a distancia e trabalho docente virtual:sobre tecnologia, espaços,tempo, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia* .Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MILL, D. R. S.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. ; TANCREDI, R.O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da pedagogia* (UFSCar. Online), v. 2, p. 112-127, 2008.

MINEIRO, H. M. *Educação a distância: Análise de um curso de formação de tutores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2011.

MOORE, M G; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, 2010.

MORAN, J. M. *A Integração das tecnologias na educação*. 2007. Artigo disponível em <www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm> Acesso em 22.05.2012

MORAN, J. M. *Os modelos educacionais na aprendizagem online*. 2007a. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: 10.03.2012.

MORSE, J. Principles of mixed methods and multimethod research design. In: TASHAKKORI A, TEDDLIE, C. *Handbook of mixed methods in social e behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications; 2003. p. 189-208.

MOTA, R. Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MOTERLE, R. R. *A construção da docência na educação a distância: um estudo de caso na Universidade do Oeste de Santa Catarina*. Tese de doutorado apresentado ao Mestrado Acadêmico em Educação da UNOESC. 2008, p. 237.

MOULIN, N.M; P., V. ; TRARBACH, M. A. A Formação do Tutor para a Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, v. 32, p. 25-36, 2003.

NOBREGA-TRERRIEN, S. M. N; FARIAS, I.M.S; SALES; J. A. M. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, I.M.S.; NUNES, J.B.C.; TRERRIEN, S. M. N. *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fundamentos da Pesquisa. v. 1. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓVOA, C.; ALVES, L. *Estação online: a ciberescrita, as imagens e EaD*. In: SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2011.

NUNES, I.V. A História da EaD no Mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

NUNES, A. K; SANTOS, G. M. *Introdução a educação a distância*. 2 ed. Aracaju: UNIT, 2007.

OESTERREICH, F.; MONTOLI, F. S. Potencialidades e fragilidades das ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais de Aprendizagem. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 2, p. 12-22, 2010.

OLIVEIRA, V., SILVA, R Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. *Holos*, v.2, maio. 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>>. Acesso em: 11 Mar. 2013.

ONWUEGBUZIE A.J., JOHNSON R.B. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Education Researcher*, v. 33 n.7 p.14-26, 2004.

OPEN UNIVERSITY OF UNITED KINGDOM. *About the OUUK*. Disponível em <<http://www8.open.ac.uk/about/main/>> Acesso em 10.03.2012

PALLOFF, L.; PRATT. R, *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. São. Paulo: Artmed, 2004.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.

PARANHOS, I.S.; ARAÚJO, T.M. Interrelación entre trabajo docente y salud en una institución de educación superior. In: OLIVEIRA, D.A.(Org.). *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2008. p. 151-182.

PASTOR, R., HERNÁNDEZ, R, ROS, S., READ, T., CASTRO, M., HERNÁNDEZ, Rocael. A Complex Tutoring System for e-Learning: The New Evaluation Model. *IEEE FIE 2010 Conference* pp. 1-6, 2010.

PETARNELLA, L. GARCIA, E. de C. Resenha de Homo Zappiens educando na era digital. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 175-179, maio/ago. 2010.

PETERS, O. *Didática do Ensino a Distância: experiência e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução: Ilson Kayser. S. Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001

PIMENTA, S.G. (org). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez, 1997.

PINTO, J. M. de R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

POLAK, Y. N. S., DINIZ, J.A., SANTANA, J. R. ; PEQUENO, M.C. ; JÚNIOR, P. I. Polak ; ARAÚJO, H.D.L.M.R. *Dialogando sobre a metodologia científica*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. v. 1. 177p .

PORTO, L.A. et al. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 40, n. 5, p. 818-826, 2006.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 – 6, 2001.

PRETTI, O. *Produção de Material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETTO, N.L. RICCIO, N.C.R A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*. v. 37, 2010. P. 153-169

PRIMO, L. P.C.A. Metodologia de acompanhamento de cursos de EaD e avaliação de Competências. *Dissertação de Mestrado em Computação Aplicada*. UNIFOR – Universidade de Fortaleza, 2004.

RABELO, A.O; MARTINS, A. M . A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

RADFORD, A. W. *Learning at a Distance: Undergraduate Enrollment in Distance Education Courses and Degree Programs*. U.S. Department Education, 2011. Disponível em <<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012154>> Acesso em 10. 03.2012.

REIS, H. *Modelos de tutoria no ensino a distância*. Tese de doutorado, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Barcelona, 20 de junho de 2000. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/texto.php3?html2=reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensino-distancia.html>> acesso em 10 de março de 2012.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Ensino superior, tutoria *online* e profissão docente. *Reflexão & Ação*, v. 17, p. 243-258, 2009.

ROCHA, D; DEUSDARA, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, Dec. 2005, pp. 305-322

ROCHA, S. S. D. ; SALES, V. M. B ; OLIVEIRA, L. X. . A incorporação das TICs no cotidiano escolar: uma década depois, o que mudou? *XX EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 2011. Manaus. Educação, Culturas e diversidades. Manaus:UFAM, 2011.

ROCHA, S.S.D. *Muito além do quadro-negro: concepções docentes acerca da utilização das mídias digitais no contexto educativo*. Monografia de Especialização em Mídias em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROCHA, SSD. *Avaliação de políticas públicas na formação de gestores escolares a distância: o curso de coordenação pedagógica escola de gestores (ce) sob a ótica discente*. Monografia de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, A. M. R.; AGUIAR G.M.P. de. A atuação do professor-tutor e do aluno da Ead no fórum: a efetividade das postagens no processo ensino-aprendizagem. In: *IV Congresso Brasileiro de Ensino a Distância*, 2009, São Luiz. ESUD Qualidade em Educação, 2009.

RODRIGUES, C. Tutores de programa de EAD do MEC reclamam de bolsa de R\$ 765 e de falta de vínculo empregatício. *UOL Notícias*. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/23/tutores-de-programa-de-ead-do-mec-reclamam-de-bolsa-de-r-765-e-de-falta-de-vinculo-empregaticio.htm>> Acesso em 10. 04.2012.

ROSENBERG, M. *E-Learning: Estratégias para a transmissão do Conhecimento na era digital*. São Paulo: Makron Books, 2002.

RUIZ, A.I, RAMOS, M.N., HILGEL, M. *Escassez de Professores no ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: 2007.

RUSHKOFF, D. *Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SALES, V. M. B. S. *Formação e Prática de Professores do Curso de Licenciatura em*

Pedagogia a Distância da UAB/UECE. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2011.

NUNES, J.B.C.; SALES, V. M. B. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de Pedagogia da UAB/UECE. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), 2013.

SALES, V. M. B; CAVALCANTE FILHO, A., ALVES, C. M. Conhecimento e habilidades dos docentes da UAB/UECE no uso dos recursos tecnológicos. In: *Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 2012, Manaus. Reflexões pela democratização do conhecimento de qualidade, 2012.

SALMON, G. *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kolgan page, 2003.

SANTANA, J. R.; VASCONCELOS, J. G.; CECCATTO, V. M. ; VASCONCELOS, F. H. L.; RIBEIRO, J.W. *Inovações, cibercultura e educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. v. 1. 301p

SANTI, L. C. A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês *online*. 2004. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SANTOS, E. Crise de identidade e o mal-estar docente no Telensino. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de., NUNES, J. B. C., CAVALCANTE, M. M. D. (Orgs). *Telensino: percursos e polêmicas*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

SANTOS, E. O.; SILVA, M. Desenho didático para educação *online*. *Em Aberto*, v. 22, p. 105-120, 2009.

SANTOS, G. A.; SCHNEIDER, H. N. Os dilemas docentes no contexto do curso de formação de tutores em EAD. In: *21º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Manaus, 2009.

SANTOS, P. K.; LEITE, L. L. O desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para Educação a Distância ancorados pelas Dimensões da Educação. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v. 1, n. 1, jun. 2010.

SCHLOSSER, R. L. A Atuação dos Tutores nos Cursos de Educação a Distância. *Colabor@* Revista Digital da CVA. Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SEGENREICH, S.C.D. Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 28, p. 161-177, jul./dez. 2006.

SERRANO, D.P. Y e Z: duas gerações em busca da novidade (Entrevista). *IHU Online Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, p. 14 - 16, 16 maio 2011.

SILVA, M. B. *O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no*

contexto da educação a distância, hoje. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2011.

SLADE, S., GALPIN, F. Effective recruitment and selection of *online* tutors. In: *The 16th International Conference of the Association for Learning Tecnnology*. Dreams Begins Responsibility: Choice, Evidence and Change, 8-10 Sep 2009, Manchester, UK.

SOARES JUNIOR, C. P.; MASSENSINI, A. R.; NEVES, C. R. B. Ações pedagógicas em um ambiente virtual de aprendizagem (ava): interatividade vs. Evasão. . *XVI Congresso Internacional de Educação a distância*. Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2010/trabalhos1.asp>> Acesso em 10. 04.2012.

SOUZA, G. M.O. S. *Navegar é preciso: viagem nas políticas de adoção do software livre nas escolas públicas municipais de Fortaleza*. 2008. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará.

SPSS Inc. Released 2008. *SPSS Statistics for Windows*, Version 17.0. Chicago: SPSS Inc.

SQUARE, A. M. Martin; PANIAGUA, A.; SANCHEZ-ELVIRA, Pedro Marauri de Rituerto; AGUIAR M. M.F. I. Q. F., LOPEZ, M. A. G. El Plan de Formación Inicial de Profesores-Tutores de la UNED: una experiencia innovadora mediada por TIC. *XIV Encontro Latino-americano de Educação a Distância*, 2011

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

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 2003.

TEIXEIRA, J.R, W. As condições de trabalho da tutoria virtual na educação superior no interior: vozes dos tutores. *XVI Congresso Internacional da Abed*, 2010.

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. *Programa de Formación Inicial de Profesores Tutores de la UNED (FIT)*. Disponível em <portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,573376,93_20538212&_dad=portal&_schema=PORTAL> Acesso em 10.08.2012a.

_____. Convocatoria de Plazas para profesor-Tutor. Disponível em <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22459715&_dad=portal&_schema=PORTAL> Acesso em 10.08.2012b

UNIVERSIDADE DE BRASILIA. Manual do Tutor da UAB. 2008. Disponível em <http://uab.unb.br/admead/file.php/1/manual_tutor.pdf> acesso em 15.03.2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Trabalhos científicos: organização, redação e apresentação*. Fortaleza, EdUECE, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Edital N.º 01 do Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual. Dispõe sobre a seleção de tutores a distância. 10/05/2010. Disponível em < <http://www.virtual.ufc.br> > Acesso em 10.11.2012.

_____. Edital N.º 02 do Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual. Dispõe sobre a seleção de tutores presenciais. 03/10/2010. Disponível em < <http://www.virtual.ufc.br> > Acesso em 03.11.2012.

_____. Edital N.º 03 do Instituto Universidade Virtual – UFC Virtual. Dispõe sobre a seleção de tutores a distância. 03/09/2011. Disponível em < <http://www.virtual.ufc.br> > Acesso em 10.11.2012.

_____. Agenda da Formação inicial de tutores (terceira edição) Instituto UFC Virtual. Fortaleza, 2010 (mimeo).

_____. Edital 73/2013. Concurso Público para o Magistério Superior. Disponível em <http://www.progep.ufc.br/images/stories/arquivos/editais/2013/efetivo/edital73_2013.pdf> Acesso em 10.05.2013.

_____. Ambiente Virtual de Aprendizagem SOLAR. Disponível em <www.solar.virtual.ufc.br> Acesso em 10.03.2013.

_____. Portaria N. 09, de 12 de dezembro de 2013 garante autonomia aos Coordenadores de Cursos da UAB/UFC na seleção de tutores a distância às suas respectivas disciplinas.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da Arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

VASCONCELLOS, L. G.; GUEDES, L. F. *E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. Anais do X SEMEAD - Seminários em Administração*, 2007. v. 1. p. 1-15. São Paulo.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIDAL, E. M., MAIA, J.E. B. *Introdução à Educação a Distância*. Fortaleza, RDS, 2010. Apostila do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UAB/UECE.

VILARINHO, L. R. G.; CABANAS, M. I. C. Educação à distância (EAD): o tutor na visão de tutores. *Revista do Centro de Educação*. n.3, v.33, p. 481-495, set./dez.2008.

VOIGT, E. *Web 2.0, E-Learning 2.0, Ead 2.0: para onde caminha a educação a distância?* Curitiba. *Anais do 13º Congresso de Educação a Distância*, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WATTS, J.; ROBERTSON, N. Burnout in university teaching staff: a systematic literature review *Educational Research*, Volume 53, Number 1, March 2011 , pp. 33-50

ZANELATO ,A. P. A. A Avaliação no Ensino a Distância. ETIC - Encontro de Iniciação Científica, v.5.n.5, 2009.

ZHANG, Y. Using the internet for survey research: a case study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 1999 v. 51 n.1 p.57-68. . Disponível em < <http://www3.interscience.wiley.com>> acesso em 10 de março de 2012.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante?: o Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

APÊNDICES

APENDICE A

RECURSOS HUMANOS ENVOLVIDOS NA UAB

FUNÇÃO	Atribuições
Coordenador Geral	Coordenar a gestão do curso, apoiando as ações pedagógicas, administrativas, financeiras de suporte tecnológico e outras funções relacionadas à Coordenação. Coordenar a execução do PTA - Projeto trabalho de Ação; Acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso; Acompanhar a equipe de professores conteudistas na produção do material didático; Participar de aulas inaugurais e eventos que necessitem da sua presença; Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso, os índices de desempenho, tais como taxa de evasão, média de desempenho dos cursistas, índice de satisfação discente; Monitorar o desenvolvimento do curso para identificar eventuais dificuldades e tomar providências cabíveis para sua superação; Ao final do curso, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como realizar análises e estudos sobre a melhoria da qualidade e desempenho do curso, através do relatório final.
Coordenador Adjunto	Assessorar o coordenador geral na gestão acadêmica do curso; Contribuir na tomada de decisões de caráter pedagógico, administrativo, financeiro, logístico e de apoio tecnológico, garantindo a infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas; Auxiliar na coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas, dinamizando estratégias que assegurem o cumprimento do cronograma e dos objetivos do curso; Realizar, em conjunto com a equipe pedagógica, o planejamento das atividades de seleção, capacitação e supervisão de tutores ; Organizar os processos de seleção de cursistas, bem como acompanhar a montagem de turmas no AVA, gerando relatórios e os instrumentos de controle acadêmico; Monitorar o desenvolvimento do curso para identificar eventuais dificuldades e tomar providências cabíveis para sua superação; Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso. Participar das atividades de capacitação e de atualização, bem como das reuniões e dos encontros de formação, quando necessário; Garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os bolsistas, inclusive a de seus próprios dados para fins de controle. Elaborar e encaminhar relatório mensal de frequência e desempenho dos bolsistas envolvidos no curso ao coordenador-geral; Substituir o coordenador geral em períodos em que este estiver ausente ou impedido.
Supervisor de curso	Organizar junto com os coordenadores a oferta do curso; Sugerir ações de suporte tecnológico necessárias durante desenvolvimento do curso; Contribuir na tomada de decisões de caráter pedagógico, administrativo, financeiro, logístico e de apoio tecnológico, garantindo a infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas; Auxiliar na coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas, dinamizando estratégias que assegurem o cumprimento do cronograma e dos objetivos do curso; Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com os coordenadores de curso; Participar das atividades de capacitação e atualização dos tutores; Orientar e acompanhar as ações dos tutores; Encaminhar à coordenação do curso relatório bimestral de desempenho da tutoria; Apresentar aos coordenadores, ao final do curso, relatório das atividades e do desempenho dos cursistas; Supervisionar a atuação dos tutores no AVA, registros de acompanhamento de frequência e desempenho acadêmico; Participar dos encontros de coordenação, promovidos pelos coordenadores. Acompanhar, juntamente com a equipe de tutoria o desempenho acadêmico e frequência durante todo o curso, identificando eventuais dificuldades e tomar providências cabíveis para sua superação.

Professor pesquisador ou formador	Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino; Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância; Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; Desenvolver, em colaboração com a equipe, a metodologia de avaliação do aluno; Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à CAPES/MEC, ou quando solicitado.
Professor autor ou conteudista	Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; Adequar e disponibilizar, para a equipe, o material didático nas diversas mídias; Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino; Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância; Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.
Tutor a Distância	Acompanhar a trajetória discente, estimulando-o e apoiando-o no processo de aprendizagem; Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor conteudista e os cursistas, sanando possíveis dúvidas; Apoiar o professor conteudista no desenvolvimento das atividades docentes;

	Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; Estabelecer contato permanente com os alunos mediando as atividades discentes; Observar e registrar o desempenho e participação dos cursistas; Colaborar com a coordenação do curso no desempenho e na avaliação dos cursistas; Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição; Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação da equipe de coordenação; Auxiliar os cursistas nos conteúdos programáticos, promovendo discussões e debates nas ferramentas do AVA, mediando a interação entre os cursistas; Mediar a comunicação entre cursistas e equipe pedagógica; Participar dos encontros presenciais programados; Elaborar relatório para o supervisor sobre o rendimento dos cursistas e suas dificuldades, com relação ao domínio de conteúdos e às avaliações realizadas.
Tutor presencial	Apoiar os estudantes nas atividades presenciais; Receber e distribuir material para os cursistas; Orientar os estudantes quanto ao manuseio das mídias e tecnologias utilizadas no curso; Incentivar o trabalho colaborativo, orientando para a formação de grupos de estudos; Identificar os cursistas com problemas de desmotivação, rendimentos insuficientes e atrasos no desenvolvimento das atividades, dedicando-lhes atenção especial ; Acompanhar as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Elaborar os relatórios de desempenho, participação e interação dos cursistas; Aplicar avaliações presenciais, caso necessário; Mediar a comunicação entre cursista e coordenação; Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas.
Coordenador de Polo	Acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo de apoio presencial; Garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infra-estrutura do polo de apoio presencial; Participar das atividades de capacitação e atualização; Elaborar e encaminhar à DED/CAPES relatório semestral das atividades realizadas no polo, ou quando solicitado; Elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no polo; Acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância; Acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no polo e a entrega dos materiais didáticos aos alunos; Zelar pela a infra-estrutura do polo; Relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso; Articular, junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos; Organizar, junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos naquelas instalações; Articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo; Receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.

QUADRO 11 – Atribuições dos Recursos Humanos envolvidos no Sistema UAB

Fonte: Capes, 2013

APÊNDICE B

RELAÇÃO DE CONCLUDENTES DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE TUTORES DO INSTITUTO UFC VIRTUAL NO PERÍODO DE 2010 E 2011.

Curso/ Nº de concludentes	Homens	Mulheres	Total de concludentes por curso
UAB 42	9	14	23
UAB 43	11	11	22
UAB 44	9	18	27
UAB 45	19	11	30
UAB 46	4	16	20
UAB 47	8	16	24
UAB 48	6	10	16
UAB 49	21	5	26
UAB 50	24	1	25
UAB 51	10	9	19
UAB 52	7	17	24
UAB 53	11	14	25
UAB 54	3	22	25
UAB 55	11	9	20
UAB 56	8	16	24
UAB 57	12	17	29
UAB 58	6	13	19
UAB 59	7	3	10
UAB 60	13	5	18
UAB 61	7	11	18
UAB 62	6	22	28
UAB 63	2	21	23
UAB 64	3	10	13
UAB 65	7	16	23
Total	224	307	531

QUADRO 12 – Universo da amostra: concludentes do curso de formação inicial de tutores UAB/UFC nos anos de 2010 e 2011

Fonte: Elaboração própria

**APENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR RESPONSÁVEL
PELO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE
Laboratório de Tecnologia Educacional e *Software* Livre

Roteiro para entrevista semi-estruturada

- 1) Como funciona o curso de formação de tutores no Instituto UFC Virtual? (carga horária, proposta pedagógica, quantidade de turmas etc).
- 2) Que tipo de atividades formativas são propostas aos alunos no curso de formação?
- 3) Como é realizada a seleção dos tutores para o curso de formação?
- 4) No contexto do Instituto UFC Virtual, quais os desafios enfrentados na formação de professores para o exercício da tutoria?
- 5) Que avanços, na sua opinião, ocorreram durante e após as formações na última década promovidas pelo Instituto UFC Virtual?

APENDICE D – CARTA CONVITE PARA OS PROFESSORES-TUTORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE
Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre

Prezado(a) professor-tutor(a):

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “*Práticas Formativas e a constituição da docência online: o Universo Paralelo de Alice*” de autoria de Sinara Socorro Duarte Rocha, sendo orientada pelo prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes e está sendo aplicado junto aos tutores da UAB-UFC com o objetivo de analisar as contribuições de um curso de formação de tutores para o exercício da docência *online* a partir do modelo UAB em uma instituição de ensino superior pública no Estado do Ceará. Com isso pretendemos compreender melhor a formação oferecida aos tutores, e para isso sua colaboração neste momento é imprescindível.

Convido os professores tutores que realizaram curso de formação pelo Instituto UFC Virtual e que exercem a tutoria *online* em curso de graduação da Universidade Aberta do Brasil UAB/UFC, a participar desta pesquisa, preenchendo o questionário (*survey online*), a seguir.

Ressaltamos que este questionário têm caráter anônimo e voluntário, estando o sr (a) a qualquer momento livre para desistir desta pesquisa. As respostas são confidenciais, e não serão divulgadas seus dados pessoais, apenas a compilação dos resultados gerais, sem distinção de indivíduos. O link para o questionário está disponível em <<http://lates.net.br>>

Qualquer dúvida, estou à disposição, a disposição no *e-mail* sinara@uece.ead.br, ou no telefone (85) 8847 7474. Desde já, agradeço sua dedicação em responder e enviar o questionário a seguir.

Atenciosamente

Sinara Socorro Duarte Rocha
Pesquisadora principal

APENDICE E – INSTRUÇÕES PARA ACESSO AO SURVEY ONLINE

Universidade Estadual do Ceará

Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

Grupo de Pesquisa Lates – Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre

Para participar da pesquisa intitulada *Práticas Formativas e a constituição da docência online: o Universo Paralelo de Alice* de autoria de Sinara Socorro Duarte Rocha

Clique no link abaixo

<http://www.lates.net.br/>

A seguir digite o login e senha abaixo para ter acesso:

LOGIN: XXXXXXXX

SENHA: xxxxxxxxxxxxxx

Desde já agradeço sua participação

Sinara Socorro Duarte Rocha

Curriculum Lattes

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=W9993337>

APENDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Sinara Socorro Duarte Rocha, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “*Práticas Formativas e a Constituição da Docência online: o Universo Paralelo de Alice*.”sendo orientada pelo professor Dr. João Batista Carvalho Nunes. Este estudo é destinado aos tutores que realizaram o curso de formação de tutores ofertado pelo Instituto UFC Virtual e tem como objetivo analisar a contribuição de um curso de formação de tutores para o exercício da docência *online* em uma instituição vinculada a UAB. Deste modo, venho solicitar sua colaboração para participar desta pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário (*survey online*). As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa científico-acadêmica e serão tratadas coletivamente, de forma sigilosa, de forma que a sua identidade não será revelada nos resultados do estudo. Não haverá riscos, sendo que o benefício esperado será contribuir para melhoria da qualidade na formação de tutores. Quaisquer dúvidas ao longo do processo podem ser dirimidas à responsável pela pesquisa, a mestranda Sinara Socorro Duarte Rocha pelo e-mail sinara@uece.ead.br ou pelo telefone (85) 88477474.

Ciente de todas as colocações acima, eu afirmo que concordo participar voluntariamente da referida pesquisa ao abrir o link do questionário a seguir:

APENDICE G – SURVEY ONLINE PARA OS TUTORES DA UAB/UFC**Bloco I – Identificação**

1. Sexo: 1 ☐ Masculino 2 ☐ Feminino

2. Idade: _____

3. Qual sua maior formação completa? (Pode assinar mais de uma alternativa)

1 ☐ Ensino Normal (antigo pedagógico)

2 ☐ Ensino médio (outro)

3 ☐ Graduação tecnológica

4 ☐ Licenciatura

5 ☐ Bacharelado

3. 1 Caso tenha assinalado as alternativas 3,4,5 você tem pós-graduação?

1 ☐ Sim 2 ☐ Não

3.1.1. Caso tenha assinalado SIM na pergunta anterior, qual a natureza do curso? (pode assinalar mais de uma alternativa).

1 ☐ Aperfeiçoamento

2 ☐ Especialização

3 ☐ Mestrado Acadêmico

4 ☐ Mestrado Profissional

5 ☐ Doutorado

6 ☐ Pós-Doutorado

4. Especifique em qual curso da UAB-UFC você está vinculado como tutor (Pode assinalar mais de uma alternativa).

1 ☐ Licenciatura em Letras – Português

2 ☐ Licenciatura em Letras – Espanhol

3 ☐ Licenciatura em Letras – Inglês

4 ☐ Licenciatura em Física

5 ☐ Licenciatura em Pedagogia

6 ☐ Licenciatura em Química

7 ☐ Licenciatura em Matemática

- 8 ☐ Bacharelado em Administração
- 9 ☐ Bacharelado em Gestão Pública
- 10 ☐ Nenhum curso, apenas disciplinas Pedagógicas.
- 11 ☐ Nenhum curso específico, apenas fiz curso mas ainda não estou atuando como tutor.

Bloco II - TRAJETORIA PROFISSIONAL

5. Possui experiência anterior como professor em curso presencial?

- 1 ☐ Sim 2 ☐ Não

5.1. Caso tenha assinalado SIM na pergunta anterior, explicita qual atividade docente exercida atualmente (Pode marcar mais de uma alternativa)

- 1 ☐ Professor da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio)
- 2 ☐ Professor universitário em instituição pública (graduação e/ou especialização)
- 3 ☐ Professor universitário em instituição privada
- 4 ☐ Gestor escolar (Diretor, vice-diretor, supervisor, coordenador)
- 5 ☐ Gestor educacional (coordenador de núcleo/célula ou departamento em órgão do sistema de ensino)
- 6 ☐ Cargo técnico-administrativo ligado à educação (assessor técnico, secretário escolar)
- 7 ☐ Outros. _____

6. Com relação a sua experiência profissional em EaD: (Marque mais de uma opção caso, necessário), você já atuou como:

- 1 ☐ Tutor presencial
- 2 ☐ Tutor a distância
- 3 ☐ Professor formador
- 4 ☐ Professor conteudista
- 5 ☐ Coordenador de tutoria/supervisor
- 6 ☐ Coordenador de curso em EaD
- 7 ☐ Outro. Especifique: _____
- 8 ☐ Não tenho experiência em EaD, fiz apenas o curso de formação.

7. Com relação a sua renda profissional, a tutoria representa:

- 1 ☐ renda principal, dependendo exclusivamente desse valor para me manter.
- 2 ☐ renda secundária, a tutoria para mim é uma renda extra.

8. Qual sua carga horária oficial de trabalho semanal na tutoria? _____
9. Qual a sua carga horária efetiva de trabalho semanal no exercício da EaD? _____
10. Quanto tempo seu tempo de experiência como tutor: (Especifique em meses): _____

11. Incluindo todas as atividades docentes exercidas (inclua aqui a tutoria), qual sua carga de horário SEMANAL de trabalho:

- 1 ☐ 10 horas
- 2 ☐ 20 horas
- 3 ☐ 30 horas
- 4 ☐ 40 horas
- 5 ☐ 50 horas
- 6 ☐ 60 horas
- 7 ☐ mais de 60 horas.
- 8 ☐ Outra carga horária. Especifique: _____

BLOCO III - ASPECTOS REFERENTES AO EXERCÍCIO DA TUTORIA

12. Quais das estratégias abaixo você utiliza para se comunicar com seus alunos (marque mais de uma opção, caso necessário):

- 1 ☐ *E-mail* pessoal
- 2 ☐ ☐ Telefone
- 3 ☐ Fórum
- 4 ☐ Mensagem dentro do AVA
- 5 ☐ Programas de mensagem instantânea (MSN, GTalk ou Skype)
- 6 ☐ *Chat*
- 7 ☐ Mensagem de texto (SMS) para celular
- 8 ☐ Fax
- 9 ☐ Ferramenta “Fale Conosco” no *site* do curso
- 10 ☐ Outro (especifique) _____

12.1. Qual das ferramentas comunicacionais citadas anteriormente você MAIS utiliza na sua prática tutorial?. Especifique: _____

13. Em caso de dúvidas em relação a sua prática como tutor *online*, como procurou resolver:

- 1 ☐ pesquisando no material de apoio do curso de formação de tutores
- 2 ☐ pesquisando na Internet, em sites de busca.
- 3 ☐ compartilhando minha dúvida nas redes sociais
- 4 ☐ enviando *e-mail* para os colegas tutores.
- 5 ☐ entrando em contato com o professor formador da disciplina.
- 6 ☐ entrando em contato com a coordenação do curso
- 7 ☐ Outra estratégia. Qual? _____

14. Na prática tutorial, aponte qual sua MAIOR dificuldade (marque mais de uma opção caso necessário).

- 1 ☐ dominar as ferramentas tecnológicas
- 2 ☐ avaliar as atividades
- 3 ☐ motivar o aluno
- 4 ☐ acompanhar individualmente o aluno
- 5 ☐ administrar turmas numerosas
- 6 ☐ cumprir a carga horária estipulada pela coordenação
- 7 ☐ fazer os alunos cumprirem os prazos
- 8 ☐ não possuir autonomia para participar das reuniões de planejamento da disciplina
- 9 ☐ comunicação insuficiente entre tutores e alunos
- 10 ☐ Outras. _____

BLOCO IV - FORMAÇÃO DE TUTORES

15. Qual sua formação em EaD/tutoria (Marque mais de uma opção caso necessário)?

- 1 ☐ curso de formação de tutores UFC Virtual;
- 2 ☐ curso de extensão/livre ministrado por outra instituição de ensino. Qual? _____
- 3 ☐ Pós-graduação *lato sensu* - especialização. Qual? _____
- 4 ☐ Mestrado. Qual? _____
- 5 ☐ Doutorado. Qual? _____
- 6 ☐ Outro. Especifique. _____

16. Já tinha feito outro curso de capacitação em Ead/Tutoria, além do ofertado pelo Instituto UFC Virtual?

- 1 ☐ Sim, pela mesma instituição.

2 ☐ Sim, em outra instituição. Qual? _____

3 ☐ Não, fiz apenas o curso de formação de tutores pelo Instituto UFC Virtual.

16.1 Se marcou a alternativa “1”, qual a carga horária? _____

16.2. Se marcou a alternativa “2”, especifique a instituição e a carga horária: _____

17. Com base na análise dos itens relacionados ao curso de formação de tutores do Instituto UFC Virtual, por favor, marque o número que melhor indica a sua resposta:

Itens	1	2	3	4	5
	Discordo Totalmente	Discordo parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
17.1 A carga horária do curso é suficiente para formação no exercício da tutoria.					
17.2 O curso ofereceu conteúdo relevante para a prática tutorial.					
17.3 O material didático fornecido no curso é de qualidade.					
17.4 As atividades propostas simulam situações reais da prática tutorial					
17.5 O professor tutor do curso de formação apresenta domínio na área do curso.					
17.6 O professor tutor do curso de formação forneceu apoio suficiente à aprendizagem dos cursistas.					
17.7 O curso lhe proporcionou habilidades práticas para o exercício da tutoria.					
17.8 O curso lhe proporcionou conhecimentos teóricos suficientes para o exercício da tutoria.					
17.9 O curso promoveu o aprendizado dos conteúdos de forma colaborativa (em equipe).					
17.10 O curso estimulou a reflexão acerca das condições de trabalho do tutor no âmbito da EaD/UFC					

18. Durante o curso, aconteceram momentos de simulação do cotidiano da prática tutorial?

1 ☐ Sim

2 ☐ Não

18.1 Caso tenha afirmado SIM na questão anterior, explicita como foi essa experiência.

19. Assinale, dentre as opções abaixo, aquela(s) que corresponde(m) a suas perspectivas pessoais em relação ao curso de formação de tutores:

1 obter certificação para atuar como tutor na UAB

2 aperfeiçoar a minha formação em EaD

3 outras perspectivas. _____

20. Na sua opinião, aponte qual deveria(m) ser o(s) requisito(s) mínimo(s) para ser tutor na UAB (aponte mais de uma alternativa se achar necessário):

1 graduação igual a do curso de que será tutor(a);

2 qualquer graduação, desde que tenha especialização na área do curso;

3 ter sido aluno de curso a distância;

4 especialização *lato sensu* em EaD;

5 experiência profissional como docente;

6 em caso de primeira tutoria, contar com o acompanhamento de um mentor (tutor mais experiente);

7 curso de extensão em EaD e/ou tutoria.

8 Outros. Especifique: _____

21. Classifique, conforme a escala a seguir, os conhecimentos e competências que você considera necessários que professor tutor receba durante sua formação:

Itens	1	2	3	4	5
	Irrelevante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Imprescindível
21.1 Estratégias de comunicação e interação <i>online</i>					
21. 2 Avaliação em EaD					
21.3 Projeto pedagógico do curso que irá atuar					
21. 4 Design instrucional					
21. 5 Andragogia – educação de adultos					
21.6 Legislação sobre EaD					
21.7 Aspectos relacionais e motivacionais do aprendiz em EaD					
21.8 Estilos de aprendizagem em EaD					
21.9 Tecnologia educacionais aplicáveis					

a EaD					
21.10 Conhecimentos específicos da disciplina em que atuará como tutor					
21.11 Prática tutorial (simulação do cotidiano do tutor)					
21.12 Ferramentas interativas no AVA					

22. Relacione as dificuldades que você encontrou ao fazer o curso de formação de professores tutores? (Marque mais de uma opção caso seja necessário).

- 1 ☐ acesso deficitário à internet
- 2 ☐ dificuldade de cumprir os prazos para entrega das atividades
- 3 ☐ falta de comunicação e/ou comunicação insuficiente com a equipe de tutores
- 4 ☐ falta de apoio da coordenação
- 5 ☐ compreensão das ferramentas do AVA
- 6 ☐ Falta de domínio dos professores tutores do curso sobre a atividade de tutoria
- 7 ☐ Quantidade de atividades propostas não condizente com a carga horária do curso.
- 8 outro. Especifique? _____

23. Dentre os recursos abaixo, qual(is) desses foi(ram) utilizado(s) no curso de formação de tutores da UFC-UAB? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- 1 ☐ Vídeo produzido pela Instituição
- 2 ☐ vídeos disponíveis na internet
- 3 ☐ material impresso da instituição
- 4 ☐ material multimídia produzido pelo instituto UFC Virtual
- 5 ☐ podcasts (audios)
- 6 ☐ fórum
- 7 ☐ wiki
- 8 ☐ mensagem (*e-mail*)
- 09 ☐ *chat*
- 10 ☐ videoconferência
- 11 ☐ blog
- 12 ☐ *softwares* educativos
- 13 ☐ animações/simulações
- 14 ☐ Outro. Especifique: _____

24. Classifique, conforme a escala a seguir, como que você AVALIA o Curso de Formação Inicial de Tutores do Instituto UFC Virtual.

Itens	1	2	3	4	5
	Muito ruim	Ruim	Bom	Muito Bom	Excelente
24.1 Qualidade do material didático					
24. 2 Atuação do professor formador					
24. 3 Adequação das atividades propostas ao tempo do curso					
24. 4 Conhecimentos práticos – ferramentas do AVA					
24. 5 Conhecimentos teóricos sobre docência <i>online</i> /tutoria					
24.6 Conhecimentos práticos sobre tutoria – atuação tutorial					
24.7 Aprendizagem de forma colaborativa (em equipe)					
24. 8 Reflexão sobre as condições de trabalho do tutor					

25. Que sugestões você proporia para a realização de novos cursos de formação de professores tutores?

APENDICE H – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PARA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Assunto: **Autorização para realização de pesquisa científica.**

Ilmo Sr.

Coordenador do Setor de Processos Pedagógicos

Instituto UFC Virtual

Dr. Prof. Fernando Lincoln Carneiro Leão Mattos

Meu nome é Sinara Socorro Duarte Rocha, sou professora da PMF e pesquisadora em EaD subordinado ao grupo de pesquisa, LATES - Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre, mestranda em Educação Brasileira, pela Universidade Estadual do Ceará e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “*Práticas formativas e a constituição da docência online: o universo paralelo de Alice*” sendo orientada pela prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes.

O objetivo é verificar as contribuições de um curso de formação de professores tutores para o exercício da docência *online* a partir do modelo UAB em uma instituição de ensino superior pública no Estado do Ceará. O meu foco será compreender, a partir das percepções dos tutores, a contribuição da sua formação para o exercício da docência em EaD.

Diante disso, solicito autorização para realização da pesquisa no Instituto UFC Virtual, por ser uma das principais instituições formadoras de professores tutores no Estado do Ceará. Gostaria de aplicar um questionário (*survey online*) aos tutores integrantes da UAB-UFC e posteriormente realizar uma entrevista com a profissional responsável pela formação de tutores no Instituto UFC Virtual, acerca dos avanços e desafios impostos a formação docente em EaD. Também pretendo efetuar análise documental dos documentos oficiais relativos a formação de tutores por esta instituição.

Para atingir o objetivo previsto, faz-se necessário o acesso aos nomes completos, *e-mails*, telefones dos tutores que realizaram curso de formação, lotação (curso) em que estão atuando como tutores pela Universidade Aberta do Brasil/UFC. Reitero que os resultados da pesquisa, serão compartilhados com a equipe do Instituto UFC Virtual, bem como ficarei a disposição, para qualquer dúvida no endereço eletrônico: sinara@uece.ead.br.

Contando com sua preciosa contribuição para o desenvolvimento de nossa pesquisa, agradeço antecipadamente.

Sinara Socorro Duarte Rocha

ANEXOS

ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO UFC VIRTUAL**

Campus do Pici – Bloco 901 - 1º andar

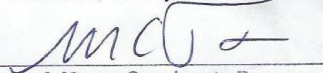
Fortaleza-CE

Fone: (85) 3366-9457

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que, foi **aprovado** pelo Comitê de Ética e na reunião do Conselho do dia 29.07.2012 desta Unidade Acadêmica, a requisição da aluna da Universidade Estadual do Ceará – UECE, **Sinara Socorro Duarte Rocha** com referência a coleta de dados para dissertação de mestrado *“Práticas formativas e a construção da docência: o universo paralelo de Alice”*.

Fortaleza, 04 de julho de 2012.


Prof. Mauro Cavalcante Pequeno
Diretor do Instituto Universidade Virtual

**ANEXO B – ÁREA DE FORMAÇÃO PARA EFEITO DE SELEÇÃO PARA
ATUAÇÃO NA UAB/UFC**

CURSO	ARÉAS AFINS
Administração	Administração Ciências Contábeis Ciências Atuariais Ciências Econômicas Secretariado Executivo
Administração com foco em Gestão Pública	Administração Ciências Contábeis Ciências Atuariais Ciências Econômicas Secretariado Executivo.
Licenciatura em Física	Matemática, Engenharia Civil Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica
Licenciatura em Matemática	Física Estatística Química Engenharia Elétrica Engenharia Civil Engenharia Mecânica
Licenciatura em Química	Biologia Farmácia Engenharia de Alimentos Tecnólogo em Alimentos
Licenciatura em Letras Inglês	Qualquer graduação, desde que o candidato apresente curso de Inglês com carga horária mínima de 420hs e domínio da língua inglesa.
Licenciatura em Letras Português	Letras e línguas estrangeiras, excepcionalmente Pedagogia.
Licenciatura em Espanhol	Pedagogia, Letras estrangeiras e apresentação de curso de espanhol com carga horária mínima de 420hs e domínio da língua espanhola.
Pedagogia	Deve ser licenciado, bacharel, e/ou possuir pós-graduação em educação, com formação acadêmica compatível com os setores de estudos relacionados neste edital ⁹⁷

QUADRO 13 – Área de formação para efeito de seleção para atuação na UAB/UFC

Fonte: Adaptado dos editais de seleção de professores tutores N.01 e 02 da Universidade Federal do Ceará.

⁹⁷ Os setores elencados no edital foram: Abordagem Sócio-Antropológica, Arte e Educação, Currículo e Didática, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Educação Infantil, Ensino de Ciências, Ensino de Geografia e História, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Estágio Supervisionado, Filosofia da Educação, História da Educação, Pesquisa em Educação, Política Educacional e Gestão da Educação, Psicologia da Educação.