UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA

O TUTOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: características da tutoria e aspectos da profissionalização

Presidente Prudente

2014

FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA

O TUTOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: características da tutoria e aspectos da profissionalização

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profª. Drª. Claudia Maria de Lima

Presidente Prudente

2014

Oliveira, Francisnaine Priscila Martins de.
O47t O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil : características da tutoria e aspectos da profissionalização / Francisnaine Priscila Martins de Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n], 2014
456 f. : il.

Orientador: Claudia Maria de Lima
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação a Distância. 2. Tutoria. 3. Tutor. 4. Universidade Aberta do Brasil. I. Lima, Claudia Maria de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil : características da tutoria e aspectos da profissionalização.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. **CLÁUDIA MARIA DE LIMA**
ORIENTADORA

PROFA. DRA. **YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE**
(UNESP/FCT)

PROFA. DRA. **MONICA FÜRKOTTER**
(UNESP/FCT)

PROFA. DRA. **KATIA MOROSOV ALONSO**
(UFMT)

PROFA. DRA. **JOANA PAULIN ROMANOWSKI**
(PUC)

FRANCISNAINE PRISCILA MARTINS DE OLIVEIRA

Presidente Prudente (SP), 27 de março de 2014.

RESULTADO: Aprovada

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção Técnica de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5417 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

DEDICATÓRIA

À minha família, em especial, minha mãe, pelo amor, carinho e confiança e por ter me ensinado a ter os pés no chão, sim, mas a mente focada em tornar sonhos e metas, realidade. Hoje sei de fato que onde há o querer, se fazem os meios.

AGRADECIMENTOS

Muitas mãos e ombros amigos me atravessaram e me fizeram atravessar o percurso construído nessa pesquisa. Agradeço imensamente a todas e a todos que de alguma forma trouxeram suas contribuições a mim e a esse trabalho, tornando-o possível.

Agradeço à minha amada e preciosa mãe, exemplo de vida, de amor, de fé e de trabalho. A você meu amor, respeito e admiração, sempre.

A meu amado pai, que desde muito cedo me ensinou, com seu jeito inquieto e questionador, o gosto por aprender. Com você aprendi que não devemos deixar que outros pensem por nós ou nos imponham seu modo pensar. O pensamento pode ser o espaço da liberdade.

À minha família pelo amor, carinho e incentivo durante essa longa caminhada. Obrigada a todos vocês por tantas vezes suportarem meus desequilíbrios, meus surtos, minha presença ausente e minha ausência de fato.

Ao meu querido tio Carlos Eduardo (in memoriam), que contribuiu para que eu aprendesse a admirar a docência muito antes de escolhê-la como profissão. Nossas brincadeiras de "escolinha" ficaram em mim marcadas para sempre.

À minha querida amiga Belezinha (Cintia) por ser uma presença tão marcante em minha vida, burlando amorosamente a distância geográfica que nos separa para me estender seu ombro amigo.

A professora Dr[a]. Claudia Maria de Lima, que sabiamente soube superar as tantas barreiras que podem se interpor numa relação orientador-orientando ensinando-me com seu exemplo de vida e de profissional que é possível primar pelo rigor científico e pela excelência de um trabalho acadêmico sem perder a amorosidade e a preocupação sincera com o desenvolvimento do ser humano que passa por suas mãos para muito além da formação de um pesquisador. Obrigada por me acompanhar em mais essa caminhada. Espero que a vida nos permita muitas outras parcerias.

À professora Dr[a]. Yoshie Ussami Ferrari Leite, pelas ricas contribuições feitas ao longo do desenvolvimento de mais essa pesquisa. Seu olhar atento e cuidadoso enriqueceram muitíssimo a mim e a esse trabalho.

À professora Dr[a]. Kátia Morosov Alonso, pela leitura cuidadosa, pelos questionamentos e sugestões tão pertinentes que permitiram reencaminhamentos da pesquisa, novas descobertas e compreensões que culmiram na tese aqui apresentada.

À professora Dr[a]. Monica Furkötter, que com seu olhar minucioso e atento contribuiu com sugestões tão preciosas para qualificar essa pesquisa.

À professora Dr[a]. Joana Paulin Romanowski, que gentilmente aceitou participar da defesa dessa tese e que certamente trará contribuições valiosas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente agradeço as oportunidades de aprendizagens e as interlocuções estabelecidas.

Aos meus colegas do doutorado, em especial: Claudio, Rosemara, Marcos e tantos outros. Obrigado por terem tornado essa trajetória mais rica e agradável.

Às amigas do Grupo de Pesquisa "Tecnologias de Informação e Comunicação, práticas pedagógicas e formação docente", Analígia, Bruna, Joyce e Thaísa, muito obrigada por tantas experiências enriquecedoras vivenciadas e compartilhadas comigo. Valeu a pena cada encontro, conversa e reunião, presencial e virtual. Viva o Pharmaton!

Agradeço aos diversos profissionais dos cursos de Pedagogia oferecidos em parceira com a UAB, entre os quais coordenadores de cursos, coordenadores de tutoria, professores e tutores pela participação e contribuição imensa dada à pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro no primeiro ano de pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) pelo auxílio financeiro nos anos restantes da pesquisa. Esse apoio permitiu não apenas a dedicação exclusiva à pesquisa e a participação em eventos, mas sobretudo, me possibilitou conhecer pessoas que contribuíram de forma única com minha formação acadêmica e pessoal.

Finalizo com o agradecimento mais importante, ao Deus Jeová, a quem pertenço, autor e sustentador da minha vida, sem a qual nenhum outro agradecimento seria possível.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa "Práticas e Processos Formativos em Educação", teve como objeto de investigação a tutoria e o tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e foi organizada em torno de dois objetivos gerais: 1. Identificar e caracterizar a tutoria dos cursos de Pedagogia das IES públicas parceiras da UAB; 2. Investigar e analisar como e em que condições, nesses cursos, o tutor constitui sua profissionalização como um agente da formação inicial de professores. Tomamos como pressupostos que a tutoria tem se constituído como componente essencial dos cursos a distância, como exercício de docência e que o tutor, em especial o tutor a distância, tem exercido a docência, mobilizando e construindo saberes docentes para desempenhar suas funções. O referencial teórico constituiu-se das teorias de educação a distância, buscando compreender as concepções de tutoria e de tutor nessas teorias, e da perspectiva da profissionalização docente para analisar o tutor e a relação tutoria-docência nos cursos de Pedagogia investigados. A docência é aqui entendida em sua natureza específica de trabalho do professor, como o ensinar ou o fazer aprender alguma coisa a alguém. Com abordagem qualitativa e delineamento descritivo-explicativo, a pesquisa teve como procedimentos metodológicos: análise documental, questionários e entrevista. Como técnica de análise de dados utilizamos da análise de conteúdo. O material de análise obtido incluiu os editais de seleção de tutores de 32 IES parcerias da UAB para o curso de Pedagogia e os projetos pedagógicos de 12 desses cursos. Foram também aplicados questionários a 14 coordenadores (11 coordenadores de curso, três coordenadores de tutoria), 15 professores e 50 tutores envolvidos com tais cursos e realizada uma entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES, responsável pela operacionalização da UAB. O estudo demonstrou que, embora seja atribuída autonomia às instituições no que se refere à organização da tutoria e ao processo de seleção de tutores, o modelo de tutoria preconizado pela UAB, constituído de professores e tutores (presenciais e a distância), vem sendo adotado pelas instituições parcerias que oferecem os cursos de Pedagogia investigados. Percebemos ainda que as funções e as atribuições conferidas ao tutor, especialmente ao tutor a distância, caracterizam-se como docentes e, para desempenha-las, o tutor deve mobilizar e construir um conjunto de saberes docentes, incluindo aqueles necessários ao exercício da docência na educação a distância. Entretanto, embora exerça a docência, a importância do tutor não tem sido acompanhada do devido reconhecimento do papel docente que desempenha, tanto no que se refere às condições precárias de trabalho, vínculo institucional e remuneração a que está submetido quanto à falta de autonomia e participação no desenvolvimento das disciplinas. Essas condições precárias e adversas tem comprometido a construção da identidade profissional e, consequentemente, a profissionalização do tutor. A tutoria nos cursos investigados parece se configurar num contexto de ambiguidades, imprecisões e precariedades constituindo-se um processo complexo de alargamento/estreitamento da docência no ensino superior a distância. Considerando que a qualidade da formação de professores depende, também, da valorização e qualificação daqueles que se assumem como formadores de professores, o reconhecimento do tutor e a melhoria de suas condições de trabalho e profissionalização se impõem como aspectos essenciais de serem discutidos e devidamente encaminhados na política da UAB e seus desdobramentos nas instituições parceiras. Se for exercer a docência, como parece ocorrer nos cursos investigados nessa pesquisa, o tutor deve ser reconhecido como professor, exigindo revisar a própria nomenclatura tutor.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação a Distância. Tutoria. Tutor. Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

This research , linked to the research line “Practice and Formative Process in Education”, investigated the tutor and tutoring from Pedagogy courses of Open University of Brazil (UAB) and it was organized around two objectives: 1. Identify and characterize the tutoring in Pedagogy courses from UAB; 2. Investigate and analyze how and under what conditions, in this courses, the tutor build his professionalization, like a professional envolved with teaching training. We take as research assumptions that tutoring has been constituted as essencial component of distance courses, like teaching, and the tutor, in especial distance tutor, has been teached, mobilizing and building teaching knowledge to do his work. We used the theories of distance education and the professionalization of teachers to investigate the tutoring and the work of tutor and also the relationship tutoring-teaching in distance education. The teaching here is understood in the specific nature of the teacher's work, such as teaching or learning to do something to someone.The study had a qualitative approach with descriptive-explanatory design, usuing like methodological procedures: documental analysis, questionnaires and interview. We use content analysis as a technique for data analysis, with the material for analysis: notices selection of tutors from 32 Pedagogy courses and 12 pedagogical project from this courses. We applied questionnaries to 14 coordinators, 15 teachers and 50 tutors from Pedagogy courses investigated. A interview was realized with diretor of distance education responsible for the operation of the UAB.The study demonstrated that UAB partner institutions have limited autonomy in the construction of models tutoring. The model propused by UAB imposes up to institutions investigated. The duties and functions of the tutor, especial distance tutor, are teachers. To do his work the tutor needs to mobilize and build teacher knowledge. However, while engaged in teaching, the importance of the tutor has not been accompanied by the due recognition of their role as teacher.Their working conditions and pay are poor. Have no professional relationship and does not have adequate autonomy and participation in the discipline. Their poor working conditions have compromised the development of their professional identity and professionalism. In the investigated courses, the tutoring seems to be set in a context of ambiguity, imprecision and precariousness constituting a complex process of widening / narrowing of teaching in higher education distance. The quality of teacher education also depends on the recovery and identification of those who identify themselves as teacher educators. The recognition of the tutor and the improvement of their working conditions and professionalization need to be discussed and resolved in the UAB policy and partner institutions. If the tutor to work as teachers, as seems to occur in the courses investigated our research, must be recognized as a teacher, being necessary also to revise the nomenclature "tutor".

Keywords: Pedagogy. Distance Education. Tutoring. Tutor. Open University of Brazil.

RESUMEN

Ese estudo, vinculado a línea de investigación "Prácticas y Procesos Formativos in Educación", tenido como objeto de investigación la tutoría y el tutor en Pedagogía de los centros asociados de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) y se organizó en torno a dos objetivos generales: 1.Identificar y caracterizar la tutoría de Pedagogía de las institucións socio da UAB; 2. Investigar y analizar cómo y bajo qué condiciones en estos cursos, el tutor desarrolla su profesionalización como un agente de formación inicial del profesorado. Tomamos como hipótesis que la tutoría se ha establecido como un componente esencial de los cursos de aprendizaje a distancia, como enseñanza, y el tutor, en particular, el tutor a distancia, sirve en la enseñanza. Para llevar a cabo sus deberes tutor moviliza y construye conocimiento profesores. El marco teórico consistió en las teorías de la educación a distancia, tratando de entender los conceptos de la tutoría y el tutor en estas teorías, y la perspectiva de profesionalización para el análisis el tutor y la relación de tutoría y la enseñanza de los cursos investigados. La enseñanza aquí se entiende en la naturaleza específica de la labor del profesor, tales como la enseñanza o el aprendizaje de hacer algo para alguien. El uso de un enfoque cualitativo y diseño descriptivo-explicativo, la investigación tuvo los procedimientos metodológicos: análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas. Utilizamos análisis de contenido como una técnica para el análisis de datos. El material de análisis obtenida incluyó: avisos de selección de los tutores de 32 cursos Pedagogía y los proyectos pedagógicos de 12 de estos cursos. Los cuestionarios se aplicaron a 14 coordinadores (11 coordinadores del curso de los tres coordinadores de tutoría), 15 profesores y 50 profesores que participan en estos cursos y llevó a cabo una entrevista con el director de la distancia de la CAPES, el responsable de la operación de la UAB. El estudio mostró que a pesar de la autonomía asignado a las instituciones en cuanto a la organización de la tutoría y el proceso de selección de los tutores, el modelo de tutoría promovido por la UAB, que consta de los profesores y tutores (presenciales ya distancia), ha sido adoptado por instituciones asociadas que ofrecen cursos en Pedagogía investigados. Tomamos nota de que las funciones y tareas del tutor, especialmente de el tutor a distancia, caracterizan a sí mismos como de el professor, y jugar con ellos, el tutor deben movilizar y construir un conjunto de conocimiento de los maestros, incluidos los necesarios para llevar a cabo la enseñanza en la educación la distancia. Sin embargo, en el ejercicio de la docencia, la importancia de que el tutor no ha sido acompañado por el debido reconocimiento de su papel como docente, tanto en lo que se refiere a las malas condiciones de trabajo, remuneración y enlace institucional que se someten a la falta de autonomía y la participación el desarrollo de las disciplinas. Estas condiciones precarias y difíciles han puesto en peligro la construcción de la identidad profesional y, en consecuencia, la profesionalización del tutor. El tutoría, en los cursos investigados, parece estar situado en un contexto de ambigüedad, imprecisión y precariedad que constituye un complejo proceso de ampliación/reducción de la enseñanza en la educación superior a distancia. Considerando que la calidad de la formación docente también depende del reconocimiento y la cualificación de los formadores de docentes, se necesitan el reconocimiento del tutor y la mejora de sus condiciones de trabajo y profesionalización como aspectos esenciales para ser discutidos y correctamente colocados en la política de la UAB y sus ramificaciones en las instituciones asociadas. Si el tutor trabajar como maestros, como parece ocurrir en los cursos investigados in nuestra investigación, el tutor debe ser reconocido como un maestro, requieriendo revisar la propia nomenclatura "tutor".

Palabras-clave: Pedagogia. Educación a Distancia. Tutoria. Tutor. Universidad Abierta de Brasil.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição, por região, das IES que ofertam o curso de Pedagogia em parceria com a UAB..... 130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de distribuição por estado dos polos de apoio presencial da UAB em que o curso de Pedagogia é ofertado..... 131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tarefas Orientadoras do Professor-Tutor..... 67-68
Quadro 2: Tarefas Acadêmicas do Professor-Tutor..... 68
Quadro 3: Tarefas Institucionais do Professor-Tutor..... 68-69
Quadro 4: Funções e competências do tutor 73
Quadro 5: Dissertações e Teses defendidas no período entre 2006-2010, resultantes do descritor tutoria, no Banco de Teses da CAPES 78
Quadro 6: Dissertações e teses selecionadas 79
Quadro 7: Participantes e procedimentos da primeira etapa da pesquisa 137
Quadro 8: Roteiro de exploração dos documentos das IES analisados..... 139
Quadro 9: Composição do questionário aplicado aos coordenadores 140
Quadro 10: Participantes e procedimentos da primeira etapa da pesquisa..... 142
Quadro 11: IES participantes e profissionais contatados na 2ª etapa da pesquisa..... 144-145
Quadro 12: Composição do questionário aplicado aos tutores..... 148
Quadro 13: Composição do questionário aplicado aos professores..... 150
Quadro 14: Síntese dos objetivos, instrumentos de coleta de dados, fontes de informação e participantes da pesquisa..... 152-153
Quadro 15: Participantes da Pesquisa..... 154
Quadro16: Relação de indicadores e categorias de pesquisa elaboradas a partir da análise de dados..... 161-162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos polos da UAB que oferecem o curso de Pedagogia, por região..... 131
Tabela 2: Distribuição das IES públicas por região 133
Tabela 3: Distribuição das IES com editais de seleção de tutores acessados, por região..... 135
Tabela 4: Distribuição das IES com projetos pedagógicos acessados, por região..... 135
Tabela 5: Coordenadores respondentes do questionário 136
Tabela 6: Profissionais respondentes do questionário da segunda etapa da pesquisa..... 145
Tabela 7: Formas de ingresso na tutoria nas IES investigadas..... 171
Tabela 8: Formas de ingresso na tutoria, segundo os tutores..... 171
Tabela 9: Validade do processo seletivo..... 172
Tabela 10: Principais estratégias utilizadas no processo de seleção para a tutoria identificadas nos documentos..... 173
Tabela 11: Principais estratégias utilizadas no processo de seleção para a tutoria, segundo os tutores..... 174
Tabela 12: Exigências dos candidatos à tutoria nas IES investigadas..... 175
Tabela 13: Formação dos tutores participantes da pesquisa..... 176
Tabela 14: Experiência dos tutores no magistério..... 177
Tabela 15: Modalidades de tutoria das IES..... 178
Tabela 16: Atribuições do tutor nos documentos da UAB..... 182
Tabela 17: Compreensões de tutoria identificadas nos documentos das IES..... 184
Tabela 18 - Compreensões de tutoria dos profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia 190
Tabela 19: Principais palavras mencionadas pelos professores para como entendem a tutoria..... 192
Tabela 20: Compreensões de tutor identificadas nos documentos das IES..... 203
Tabela 21: Compreensões de tutor, segundo os coordenadores participantes da pesquisa..... 206

Tabela 22: Compreensões de tutor, segundo os professores participantes da pesquisa..... 208
Tabela 23: Compreensões de tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa..... 209
Tabela 24: Funções do tutor identificadas nos documentos das IES..... 220
Tabela 25: Funções do tutor segundo os coordenadores participantes da pesquisa..... 222
Tabela 26: Funções do tutor segundo os professores participantes da pesquisa..... 223
Tabela 27: Funções do tutor segundo os tutores participantes da pesquisa..... 223
Tabela 28: Atividades identificadas na rotina profissional descrita pelos tutores..... 233
Tabela 29: Saberes necessários ao tutor identificados nos documentos das IES analisados..... 239
Tabela 30: Saberes necessários ao tutor segundo os profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados..... 243
Tabela 31: Formação exigida dos candidatos à tutoria nos documentos analisados..... 255
Tabela 32: Formação dos tutores participantes da pesquisa, em nível de graduação..... 256
Tabela 33: Formação dos tutores participantes da pesquisa, em nível de graduação..... 259
Tabela 34: Formação para a tutoria nos documentos analisados..... 260
Tabela 35: Características da formação para a tutoria nos documentos analisados..... 260-261
Tabela 36: Formação para a tutoria, segundo os participantes da pesquisa..... 262
Tabela 37: Tipo de formação para a tutoria, segundo os tutores participantes da pesquisa..... 263
Tabela 38: Formação continuada do tutor, nos documentos analisados..... 267
Tabela 39 - Formação continuada do tutor, segundo os participantes da pesquisa..... 267
Tabela 40: Aspectos a serem contemplados na formação continuada do tutor, segundo os tutores..... 269
Tabela 41: Carga horária do tutor identificada nos documentos analisados..... 273
Tabela 42: Carga horária de trabalho do tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa..... 274
Tabela 43: Número de disciplinas em que os tutores atuam..... 276
Tabela 44: Relação número de alunos/tutor identificada nos documentos..... 277
Tabela 45: Relação número de alunos/tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa..... 278
Tabela 46: Vínculo do tutor identificado nos documentos..... 283
Tabela 47: Vínculo dos tutores participantes da pesquisa..... 285

Tabela 48: Relação profissional dos tutores participantes da pesquisa com os profissionais envolvidos com a tutoria nos cursos de Pedagogia investigados..... 288
Tabela 49: Responsáveis pela coordenação do trabalho de tutoria..... 289
Tabela 50: Referência à avaliação do desempenho do tutor nos documentos analisados..... 291
Tabela 51: Relação profissional dos professores com os profissionais envolvidos com a tutoria no cursos de Pedagogia investigados..... 293
Tabela 52: Avaliação dos tutores participantes da pesquisa sobre suas condições de trabalho..... 295
Tabela 53: Custeio das atividades de tutoria..... 299
Tabela 54: Local de trabalho do tutor nos documentos analisados..... 300
Tabela 55: Mudanças apontadas como necessárias à tutoria e ao trabalho do tutor..... 303-304
Tabela 56: Discussão sobre a profissionalização do tutor nas IES..... 306
Tabela 57: Aspectos abordados nas discussões sobre a profissionalização do tutor..... 307
Tabela 58: Entendimento sobre a atividade de tutoria, segundo os professores..... 309
Tabela 59: Entendimento sobre a atividade de tutoria, segundo os tutores..... 310
Tabela 60: Divisão de tarefas e funções docentes, segundo os professores..... 312
Tabela 61: Divisão de funções e tarefas docentes, segundo os tutores..... 308
Tabela 62: Avaliação do trabalho do tutor em relação ao trabalho do professor da disciplina..... 316

LISTA DE SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD/FNDE: Conselho Deliberativo/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EaD: Educação a Distância
IES: Instituição de Ensino Superior
IPES: Instituição Pública de Ensino Superior
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PNE: Plano Nacional de Educação
PPP: Projeto Político Pedagógico
TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB: Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 18

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TUTORIA: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS..... 27

2.1 Teorias de Educação e Teorias de Educação a Distância: construindo possíveis relações..... 27

2.2 Concepções de Educação e Pedagogias: delineando os fundamentos teóricos da pesquisa 27

2.3 Pedagogias e os fundamentos da ação docente..... 32

2.4 Teorias de Educação e Teorias de Educação a Distância: que relações?..... 42

2.5 A tutoria na história da educação a distância: gênese e concepções..... 53

2.5.1 O tutor: papel, funções e competências..... 63

2.5.2 Modalidades de tutoria..... 73

2.5.3 A tutoria como componente dos modelos de educação a distância..... 76

3 TUTORIA, TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE..... 86

3.1 Tutoria e Trabalho Docente na Educação a Distância..... 86

3.2 Profissão docente: desenvolvimento e (des)profissionalização..... 99

3.3 O Tutor na Universidade Aberta do Brasil..... 113

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 116

4.1 Contextualizando os caminhos da pesquia..... 116

4.2 Dos pressupostos, objetivos da pesquisa e questões norteadoras..... 120

4.3 Classificação da Pesquisa …..... 123

4.4 Dos procedimentos da pesquisa: etapas, participantes, procedimentos e instrumentos de coleta de dados..... 126

4.4.1 Desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa: participantes, procedimentos e instrumentos de coleta dados..... 127

4.4.1.1 Instituições e sujeitos participantes..... 127

4.4.1.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados..... 131

4.4.2 Desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa: participantes, procedimentos e instrumentos de coleta de dados..... 141
4.4.2.1 Participantes da pesquisa..... 141
4.4.2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados..... 144
4.4.3 O uso das tecnologias de informação e comunicação no contato com os participantes e na coleta de dados da pesquisa..... 153
4.5 Procedimentos e Ténica de Análise dos Dados 155
4.5.1 Validade da pesquisa qualitativa e o uso da triangulação…..... 162
4.6 Cuidados éticos …..... 165

5 A TUTORIA E O TUTOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PARCEIRAS DA UAB: RESULTADOS E DISCUSSÕES..... 167
5.1 Organização da Tutoria nas IES investigadas..... 168
5.2 As compreensões de tutoria na UAB e nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados.....…..... 178
5.3. As compreensões de tutor na UAB e nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados..... 197
5.4 Funções do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados..... 217
5.5 Dos saberes e conhecimentos necessários ao tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. 235
5.6 Formação do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados..... 251
5.7 Condições de trabalho do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados..... 268
5.8 A relação tutoria e docência nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados 303
5.9 Síntese dos resultados obtidos sobre a tutoria nos cursos de Pedagogia investigados e os aspectos da profissionalização do tutor..... 314

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 325

REFERÊNCIAS..... 351

APÊNDICES..... 371

APENDICE A: Relação das IES parceiras da UAB para o curso de Pedagogia.....372

APENDICE B: Relação dos *sites* consultados no levantamento eletrônico dos dados.....374

APENDICE C: Questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa..... 376

APENDICE D: Roteiro de entrevista com diretor de educação a distância da CAPES..... 389

APENDICE E: Questionário aplicado aos tutores participantes da pesquisa..... 392

APENDICE F: Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa..... 418

APENDICE G: Ofício de solicitação à participação na pesquisa encaminhado aos coordenadores dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB..... 432

APENDICE H: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... 435

ANEXOS.....439

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi, sem dúvida, um período permeado por reformas educativas em todos os níveis. O avanço na universalização do acesso à educação básica suscitou preocupações maiores em relação à qualidade da educação. O professor e sua formação passaram a ser percebidos como elementos-chave da melhoria da qualidade. E é nesse cenário que o ensino superior é apontado como o nível privilegiado em que a formação inicial de professores da educação básica deve ser realizada.

Essa centralidade da formação em nível superior dos professores da educação básica encontrou seu respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. E foi também essa LDB que incorporou legalmente a possibilidade de utilizar da educação a distância para a formação de professores. Possibilidade essa incentivada e regulamentada em documentos legais posteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que apresenta a educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior, privilegiando a formação de professores.

Com a LDB/96 e a defesa da formação de professores em nível superior, assistimos a um crescimento acelerado da oferta de cursos nesse nível. Múltiplas possibilidades de formação de professores vêm sendo, então, constituídas, expressas em diferentes modalidades de cursos, implicando numa variedade de condições de formação. Os cursos na modalidade a distância somam-se a essas possibilidades, acompanhados de amplas discussões sobre seus desafios e limites para a formação de professores, especialmente a formação inicial (O'REALLY, 2005; BITTENCOURT, 2008; SALES, 2008; FERREIRA, 2009; FIGUEIREDO, 2009; OLIVEIRA, 2010; TAVARES, 2011).

Essas discussões tornaram-se ainda mais frequentes e necessárias quando a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), regulamentado pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, referenda a posição estratégica ocupada pela educação a distância na expansão da oferta de vagas no ensino superior, tendo como alvo principal os cursos de formação de professores.

Em 2009, pelo Decreto nº 6.755, o MEC estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação

inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, cuja oferta ficará sob responsabilidade das instituições públicas de ensino superior.

Como uma das primeiras iniciativas no cumprimento dessa política, é lançado, em 30 de junho de 2009, pela Portaria Normativa nº 9, do MEC, o Plano Nacional de Formação de Professores, tendo como meta a capacitação em formação inicial de cerca de 330.000 professores em exercício na escola básica (COSTA; PIMENTEL, 2009). Para dar conta de tal meta, Costa e Pimentel (2009) afirmam que a atuação da UAB é colocada como essencial, respondendo por 46% da oferta de formação.

A UAB foi assim constituída, tendo como objetivo congregar os esforços das diversas universidades públicas do país, sobretudo as federais, no sentido de socializar experiências bem sucedidas de educação a distância e implementar um sistema nacional dessa modalidade, sistematizando sua oferta no país. Como consta no decreto de sua criação, é sua prioridade oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, mediante a oferta de cursos e programas de educação a distância por instituições públicas de ensino superior, em regime de colaboração entre a União e os entes federativos (BRASIL, 2006).

Diante de tal prioridade da UAB, as instituições de ensino superior públicas passaram a se envolver massivamente com a educação a distância e as finalidades, os formatos, os modelos e o público-alvo dos cursos se diversificaram, impondo a necessidade de investigações que permitam analisar os modelos construídos, principalmente, quando os cursos de formação de professores constituem boa parte das experiências implementadas.

Levantamento realizado no primeiro trimestre de 2011 indicou que a UAB mantinha parceria com 92 instituições de ensino superior (IES), que ofereciam 978 cursos (bacharelado, licenciatura, tecnólogo, especialização, aperfeiçoamento, extensão, formação pedagógica, mestrado) em 588 polos de apoio presencial[1] em todo território nacional. Do total de cursos, 746 (76,2%) eram voltados à formação de professores. Entre os 396 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnólogo) oferecidos, 303 (76,5%) eram de licenciatura.[2] Esses números indicaram a centralidade que a formação de professores assume no contexto da

[1]Na estrutura da UAB, os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.

[2]Os dados aqui apresentados sobre as IES parceiras e o número de cursos da UAB foram coletados no levantamento inicial da pesquisa, realizado no primeiro trimestre de 2011. Para dados atualizados sobre as IES parceiras da UAB e os cursos ofertados, consultar http://uab.capes.gov.br/.

UAB, implicando a necessidade de problematizar os modelos formativos construídos nessa modalidade no âmbito das universidades públicas.

A consolidação da educação a distância como política pública e como real via de democratização do acesso ao ensino superior depende, entre outros fatores, de que sejam devidamente tratados os aspectos constituintes dessa modalidade educacional. Democratizar envolve muito mais que simples acesso. Envolve permanência e condições necessárias para promover o sucesso escolar dos estudantes atendidos. A possibilidade, portanto, de qualquer modalidade de educação constituir-se como via de democratização está sujeita, entre outros fatores, às condições institucionais, pedagógicas e comunicacionais que fundamentam uma determinada proposta formativa. E, também, depende daqueles que se constituem como profissionais responsáveis por implementar tal proposta, especialmente, aqueles que se envolvem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

A legislação mais recente que regulamenta a educação a distância, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo primeiro, aponta como uma das características fundamentais dessa modalidade o fato de estudantes e professores desenvolverem atividades em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005). Isso demanda a necessidade de um sistema de apoio e acompanhamento do aluno em formação, configurando um modelo de tutoria.

Preti (2003) argumenta que o sistema de tutoria deve oferecer os mais variados tipos de suporte ao aluno – cognitivo, afetivo, social, administrativo, motivacional, avaliativo, comunicacional –, e os recursos didáticos devem permitir a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, em 2007, apontam que o sistema de tutoria é componente fundamental para favorecer a interação no processo educacional a distância e oferecer apoio ao estudante. O projeto político pedagógico do curso deve, portanto, apresentar claramente como será desenvolvido o processo de tutoria e explicitar a concepção de tutor que orienta a proposta formativa. A instituição que oferecer um curso de ensino superior a distância terá de "descrever como se dará a interação entre estudantes, tutores e professores ao longo do curso, em especial, o **modelo de tutoria**" (BRASIL, 2007, p. 11, grifo nosso).

Villardi (2004, p. 4) afirma que "a questão da tutoria é, nesse momento, uma das mais relevantes a ser estudada e abordada, uma vez que a observação de alguns processos de

formação, via EAD, vem apontando a atuação do tutor como decisiva para o sucesso da iniciativa e permanência do aluno até o final do curso".

A importância que o tutor tem assumido na educação a distância fica evidente também quando, em 2009, é criada a Associação Nacional dos Tutores de Educação a Distância (ANATED)[3], uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo principal fortalecer, organizar, incentivar e difundir o trabalho do tutor nas comunidades científicas, acadêmicas e na sociedade em si, ofertando cursos, promovendo discussões e realizando eventos científicos para discutir a tutoria no Brasil.

O tutor parece se constituir como o elemento-chave da educação a distância nos modelos construídos em nosso país. Todavia, como observa Morgado (2004), apesar de a literatura apontar a importância da tutoria na educação a distância, ainda se percebem lacunas tanto no reconhecimento do tutor como na pesquisa sobre a tutoria.

> Apesar da maior parte da literatura sugerir a importância fundamental da tutoria no ensino a distância, a verdade é que o papel do tutor sempre foi, **na prática, pouco valorizado e, de certo modo, largamente ignorado ou incompreendido**[4] quer pelos gestores de ensino a distância, quer mesmo pelos teóricos, o que aliás é visível na ausência de estudos sobre a tutoria (MORGADO, 2004, p. 79, grifo nosso).

Com a criação e expansão da UAB, um dos desafios que podemos vislumbrar no campo da pesquisa em educação a distância é a necessidade de identificar e de caracterizar como as compreensões da UAB sobre a tutoria, o tutor, suas funções e atribuições desdobram-se na constituição da tutoria e do trabalho do tutor nas diferentes IES parceiras, quais compreensões de tutoria e de tutor orientam a organização da tutoria nessas IES e quais as funções e os papeis atribuídos ao tutor. Nesse cenário, tomamos como foco de estudo os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB para investigar a tutoria e o tutor nesses cursos.[5]

Dados do Censo da Educação Superior de 2009 apontaram que o curso de Pedagogia ocupa a primeira posição no número de matrículas na educação a distância, sendo responsável

---

[3]Maiores informações disponíveis em: http://tutor.anated.org.br/_site/home/.

[4]Essa "incompreensão" em torno da figura do tutor parece estar presente também em nosso país, evidenciada pelas inúmeras formas de compreendê-lo, dos papéis e funções variados que lhe são atribuídos e das maneiras diversas com que se envolve com a formação. Um breve levantamento da literatura sobre a tutoria e o tutor no ensino superior brasileiro pode confirmar essa incompreensão.

[5]A princípio, havíamos estabelecido que concentraríamos nossos esforços de investigação na figura do tutor a distância, em virtude de pesquisas apontarem que esse profissional vem assumindo, com frequência, responsabilidades docentes pela formação. Aproximações sucessivas com o universo de nossa investigação levaram-nos a redefinir o foco de investigação para o tutor. A reflexão acerca das especificidades e distinções entre tutor presencial e tutor a distância foram conferidas às análises construídas no decorrer da tese

por 34,2% do total. Considerando o total de matrículas no curso de Pedagogia (presencial e a distância), o Censo indicou que 49,96% delas foram na modalidade a distância, representando 286.771 matrículas (INEP, 2010).

Em se tratando da UAB, levantamento realizado no primeiro trimestre de 2011 indicou que das 92 IES parceiras, 35 (38,04%) ofereciam o curso de Pedagogia, em 359 polos de apoio presencial, nas cinco regiões brasileiras.

Esses dados apontam a importância que a educação a distância tem ganhado no contexto da oferta de formação de professores em nosso país. Pensar a educação a distância como espaço de formação implica a necessidade de compreender, entre outros aspectos, como se constitui o acompanhamento e o apoio dos alunos nessa modalidade.

A tutoria, as formas de compreendê-la e organizá-la, bem como o tutor, a maneira de compreender seu trabalho na formação de professores, seus papéis, suas funções, atribuições, os saberes necessários à prática na tutoria e suas condições de trabalho são aspectos que vem sendo discutidos, de maneira dispersa, tanto nos trabalhos apresentados em eventos científicos quanto na literatura da área, não encontrando, muitas vezes, consenso nas experiências publicadas sobre os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB (FELDKERCHER, AIMI, 2009; BRUNO, LEMGRUBER, 2009; HENRIQUES, 2009, VELANGA, GUILHERME, 2009; CHERFEM, INÁCIO, REYES, 2009). A organização do trabalho pedagógico na educação a distância, a configuração da docência nesse espaço de formação e o compartilhamento das funções docentes são aspectos ainda pouco conhecidos e problematizados, suscitando a necessidade de investigações que permitam compreender esse cenário e os muitos elementos nele envolvidos.

Encontra-se em andamento na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 2435/2011, de autoria do Deputado Ricardo Izar (PV/SP), que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de tutoria na educação a distância. Uma leitura mais cuidadosa de tal projeto permite perceber concepções antagônicas e formas diversificadas de compreender o tutor, ora percebido como docente ora como uma categoria profissional intermediária, como não professor. Essas imprecisões quanto à tutoria e o tutor na educação a distância sinalizam a necessidade de aprofundar as discussões e problematizações acerca da tutoria e do tutor como um profissional envolvido com a formação.

O estudo e a análise da tutoria e do trabalho do tutor é tarefa extensa e ampla. Nosso estudo pretendeu trazer, como contribuição ao campo da pesquisa em educação a distância

para a formação de professores, um conhecimento mais aprofundado acerca de como tem se constituído a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB e de como e em que condições, nesses cursos, o tutor tem constituído sua profissionalização enquanto um agente envolvido com a formação inicial de professores a distância.

Palermo (2013) enfatiza que a compreensão dos modelos a partir dos quais as instituições desenvolvem seus cursos é condição para entender quem é o tutor e como constrói sua identidade profissional, pois "a partir da identificação dos modelos pelos quais as instituições se organizam é possível compreender o lugar do professor-tutor na respectiva estrutura" (p. 87).

O exame da literatura da área, envolvendo tanto as reflexões e contribuições teóricas de diferentes autores quanto os subsídios resultantes dos estudos empíricos analisados, justificaram a organização de nossa investigação a partir de dois pressupostos.

- A tutoria vem se constituindo como elemento fundamental das experiências dos cursos de formação inicial de professores em nível superior a distância e o tutor tem assumido papeis e responsabilidades docentes pela formação dos alunos. A tutoria parece, assim, constituir-se como um exercício de docência em que o tutor exerce papel de professor.
- Os saberes e conhecimentos mobilizados e construídos pelo tutor envolvido com a formação de professores incluem-se dentre aqueles necessários a um professor, são saberes docentes.

Esses pressupostos fundamentaram a organização do presente estudo em torno da seguinte tese:

- A tutoria se constitui como uma dimensão da docência na educação a distância e o tutor exerce trabalho de professor, construindo e mobilizando saberes docentes.

Tomamos, como universo de nossa pesquisa, os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB para investigar a tutoria e o tutor nesses cursos, tendo como questões orientadoras:

- Como é compreendida e se organiza a tutoria nos cursos de Pedagogia oferecidos por meio das parcerias entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e as instituições de ensino superior públicas?

- Como e em que condições, nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, se desenvolve a profissionalização do tutor como um profissional envolvido com a formação inicial de professores a distância?

Essas questões foram organizadas em dois objetivos gerais de pesquisa, cada um deles constituídos de um conjunto de objetivos específicos relacionados a seguir.

1. Identificar, caracterizar e compreender a tutoria nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior públicas parceiras do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam a política da UAB.
- Identificar e caracterizar como se organiza a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, observando aspectos como: formas de ingresso na tutoria; estratégias utilizadas no processo de seleção; validade do processo seletivo; requisitos de formação e experiência exigidos dos candidatos à tutoria; modalidades de tutoria etc.
- Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam esses cursos.
- Investigar quais são as responsabilidades, as funções e os papéis atribuídos ao tutor.
- Identificar e analisar os saberes e conhecimentos apontados como necessários ao tutor.
- Identificar e analisar aspectos referentes à formação (inicial e continuada) do tutor e suas condições de trabalho e remuneração.

2. Investigar e analisar como e em que condições tem se constituído a profissionalização do tutor como um agente envolvido com a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados.

Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as condições de trabalho do tutor vivenciadas no cotidiano da tutoria.
- Identificar e analisar aspectos da formação do tutor (inicial e continuada) vivenciadas no cotidiano da tutoria.
- Identificar e analisar a especificidade do papel atribuído ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados, buscando compreender quem é tutor profissionalmente.
- Investigar quais são os saberes e conhecimentos apontados pelo tutor como mobilizados e construídos no cotidiano de sua ação.
- Investigar como o tutor percebe seu papel enquanto um agente da formação inicial de professores e é percebido pelos profissionais que participam do processo de formação.
- Analisar como o trabalho de tutoria é compreendido enquanto uma atividade envolvida com a formação docente, pelos profissionais que participam do processo de formação.

Os objetivos de pesquisa apresentados nos orientaram na busca de respostas às seguintes questões:

- Qual (is) a(s) compreensão(ões) de tutoria e de tutor que orienta(m) a política da UAB?
- Como a tutoria tem sido organizada nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB?
- Qual (is) a(s) compreensão(ões) de tutoria e de tutor que orienta(m) esses cursos?
- Quais as responsabilidades, as funções e os papéis atribuídos ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados?
- Como e em que condições se desenvolve o processo de profissionalização do tutor nesses cursos?
- Quais são suas condições de trabalho, remuneração e formação?

- Quais os saberes apontados como necessários ao tutor? Quais saberes são apontados pelo tutor como mobilizados e construídos no cotidiano de sua ação, e legitimados como próprios de sua função?
- Quem é o tutor profissionalmente? Como é reconhecido e se reconhece profissionalmente?
- Que elementos compõem sua profissionalidade?
- É uma profissionalidade docente? É, o tutor, um professor?
- Quais as relações entre tutoria e docência nos cursos investigados?

Apresentados os pressupostos de nossa pesquisa, os objetivos propostos e as questões que nortearam a busca por respostas aos mesmos, passamos a apresentar a estrutura do presente trabalho, que se encontra dividido em seis capítulos, iniciando com esta introdução.

No segundo capítulo desta tese, procuramos sistematizar os pressupostos teóricos que fundamentaram nossas reflexões acerca da tutoria e do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, procurando refletir acerca das relações possíveis entre teorias de educação e teorias de educação a distância e sobre os fundamentos da ação docente. Os aspectos históricos, teóricos e conceituais da tutoria e sua presença na história da educação a distância, as relações entre tutoria e as funções do tutor, seus papéis e seus saberes e competências também fazem parte desse capítulo, que é finalizado com a discussão sobre a tutoria como componente dos modelos de educação a distância e um levantamento das dissertações e teses defendidas que tiveram como objeto de investigação a tutoria e o tutor.

No terceiro capítulo, organizamos os pressupostos teóricos e conceituais que orientaram nossas discussões e análises sobre a tutoria e o trabalho docente na educação a distância. Nesse capítulo, apresentamos as discussões sobre a profissão docente na perspectiva da profissionalização, de forma a subsidiar nossa investigação sobre o tutor e sua profissionalidade nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB.

O capítulo quarto foi reservado para a apresentação da metodologia da pesquisa. Apresentamos, inicialmente, a construção do objeto de pesquisa, os pressupostos, questões norteadoras da pesquisa e os objetivos de pesquisa. Em seguida, justificamos a opção pela pesquisa qualitativa e pelo estudo do tipo descritivo-explicativo. Também apresentamos as etapas da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e as justificativas pela escolha de cada um deles, os participantes da pesquisa e as dificuldades encontradas no

desenvolvimento das duas etapas. Finalmente, apontamos os procedimentos de análise de dados.

No capítulo cinco, apresentamos os dados e os resultados da pesquisa em torno dos quais pudemos construir algumas compreensões acerca da tutoria e da profissionalização do tutor nos cursos de Pedagogia investigados.

Finalizamos a presente tese tecendo considerações em torno das compreensões construídas com o desenvolvimento da pesquisa e apontando sugestões para trabalhos futuros.

II

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TUTORIA: ELEMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E CONCEITUAIS

> O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo (Newton Duarte)

Neste capítulo apresentamos a discussão acerca das teorias de educação e das teorias de educação a distância buscando os entrelaçamentos entre as mesmas, bem como estabelecer os fundamentos da ação docente. Também nesse capítulo discutimos a gênese da tutoria , seus aspectos históricos e teóricos e sua presença na história da educação a distância. Em seguida, apresentamos as relações entre tutoria e as funções do tutor, seus papeis e suas competências. Por fim, discutimos a tutoria como componente dos modelos de educação a distância, apresentando também um levantamento das dissertações e teses defendidas que investigaram a tutoria e o tutor. As discussões realizadas no presente capítulo compuseram parte do referencial teórico que subsidiou desde a construção dos objetivos e questões de pesquisa, aos procedimentos metodológicos e às análises e compreensões elaboradas.

2.1 Teorias de Educação e Teorias de Educação a Distância: construindo possíveis relações

O fenômeno educacional é complexo e multifacetado, pois envolve o humano, sua complexidade e seu inacabamento. Quaisquer tentativas de análise e compreensão que

busquem explicar o fenômeno educativo devem ser analisadas, discutidas, criticadas e problematizadas em seus limites, possibilidades e implicações.

Mizukami (2009) argumenta que as formas de conceber o fenômeno educativo dependem dos aspectos privilegiados por determinada teoria/proposta ou abordagem do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda conforme a autora, a interpretação de todo fenômeno vital – biológico, social, psicológico, etc. – pode ser vista como resultado de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio, em que diferentes posições derivam diferentes aplicações pedagógicas. Em linguagem epistemológica, podemos dizer que essa tomada de posição em relação ao sujeito e ao meio/objeto provém ou se fundamenta em diferentes teorias de conhecimento que explicam tal relação de formas diversas, envolvendo três características básicas: primado do objeto, primado do sujeito e interação sujeito-objeto (MIZUKAMI, 2009).

Duas questões parecem, então, fundamentar essa discussão acerca da tomada de posição em relação ao sujeito e ao objeto: Como conhecemos ou qual a origem do conhecimento humano? E, em se tratando do fenômeno educacional, a partir da forma como se concebe o conhecimento e sua origem, como devemos ensinar? A primeira questão resulta nas teorias de conhecimento que explicam a gênese do desenvolvimento do conhecimento ao passo que a segunda questão dá origem às diversas teorias de aprendizagem que podem ser compreendidas como "aplicações" das teorias do conhecimento. Como afirma Rocha (2008, p.31) "toda teoria de aprendizagem tem em sua base uma teoria do conhecimento", fundamentada em uma forma peculiar de entender a relação sujeito objeto.

Podemos dizer que as teorias de conhecimento que fundamentam as principais teorias de aprendizagem são orientadas por três epistemologias fundamentais: a empirista, a apriorista e a interacionista (ou construtivista), de acordo com o primado do objeto, o primado do sujeito ou a interação sujeito-objeto.

Segundo Becker (2003), a epistemologia empirista – primado do objeto - tem como base a "crença de que o conhecimento acontece no ser humano por reprodução, pela via sensorial, pela representação sensível" (p.99). A gênese e o desenvolvimento do conhecimento se realizam, portanto, a partir de uma fonte externa ao sujeito. Mizukami (2009) afirma que de acordo com os empiristas, o conhecimento é uma cópia de algo dado no

mundo externo, que apenas é "descoberto", aprendido, conhecido pelo indivíduo, mas que já se encontrava presente na realidade exterior.

Rocha (2008) lembra ainda que é comum a alguns empiristas defender "não apenas que o conhecimento é adquirido por meio da experiência, mas também que não há realidade além daquela sensível aos sentidos" (p.39).

O sujeito do conhecimento é, assim, determinado pelo mundo do objeto. Para Mizukami (2009) essa posição epistemológica tem como principal implicação pedagógica um associacionismo empirista que reduz todo conhecimento "a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos" (MIZUKAMI, 2009, p.2).

De acordo com Becker (1999), se epistemologicamente para o empirismo o objeto determina o sujeito, traduzindo esse modelo epistemológico em modelo pedagógico, poderíamos dizer que o professor, representante do mundo do objeto, determina o aluno. Em sala de aula, a epistemologia empirista (o primado do objeto) pode se representada pela figura do professor que deve transferir/transmitir o conhecimento ao aluno que, por sua vez, deve submeter-se silenciosamente à fala do professor. Segundo esse modelo pedagógico, os papéis de professor e aluno estão previamente determinados, e os polos do ensino e da aprendizagem são dicotômicos. O empirismo é, portanto, a base epistemológica de pedagogias diretivas.

Se por um lado o primado do objeto tem como base uma epistemologia empirista, de outro lado, o primado do sujeito encontra suas raízes na epistemologia apriorista segundo a qual o conhecimento ocorre a priori, anterior à experiência, ainda que se manifeste nela e "enquanto forma e enquanto conteúdo, já está, de algum modo, pretederminado" (BECKER, 2003, p.101). Ainda de acordo com o autor, para essa epistemologia o sujeito nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, e tudo o que se tem de fazer é despertá-lo.

Mizukami (2009) afirma que a epistemologia apriorista enfatiza a importância do sujeito e atribui a ele categorias de conhecimento já "prontas". Enquanto no empirismo a ênfase é dada ao objeto, numa pré-formatação exógena do conhecimento, no apriorismo, "a ênfase encontrada é numa pré-formatação endógena" (MIZUKAMI, 2009, p.3).

Ainda segundo Becker (1999), traduzindo o modelo epistemológico apriorista, do primado do sujeito, em modelo pedagógico, podemos dizer que é o aluno e suas condições prévias que determinam a ação (ou não) do professor. Em sala de aula, a epistemologia

apriorista pode ser representada pela figura do professor que deve interferir o mínimo possível, sendo qualquer ação do aluno considerada boa, a priori.

Becker (2003) argumenta que uma das implicações pedagógicas mais preocupantes de um modelo pedagógico fundamentado numa epistemologia apriorista é a renúncia da característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, sendo o polo do ensino desautorizado e o professor despojado de sua função e o polo da aprendizagem tornado absoluto e autossuficiente. O apriorismo se constitui, dessa forma, como fundamento epistemológico de pedagogias não-diretivas.

De acordo com Becker (1999), o professor não-diretivo pensa que o aluno aprende por si mesmo, independente do ensino. Ao professor cabe apenas auxiliar a aprendizagem do aluno a fim de despertar o conhecimento já existente nele. O ensino prejudicaria o aluno. Um exemplo destacado por Becker (2003, p.101), ilustra essa concepção epistemológica apriorista, pois à pergunta "Como se produz conhecimento?", o professor de Bioquímica Geral responde: "Cada um adquirindo o seu conhecimento, ninguém ensina conhecimento para ninguém.O aluno é quem adquire. Quem se propõe a ensinar, e tem condição de ensinar, na maioria das vezes atrapalha na aquisição de conhecimento".

No contraponto epistemológico do empirismo (primado do objeto) e do apriorismo (primado do sujeito), surgem teorias de conhecimento fundamentadas no princípio da interação sujeito-objeto, o que em linguagem epistemológica implica considerar o conhecimento como uma construção contínua e não como mera cópia da realidade (empirismo) ou uma simples descoberta/despertar (apriorismo).

Segundo Becker (2003), para essa epistemologia interacionista (ou construtivista), fundamento de uma pedagogia relacional, o conhecimento se dá como construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. O sujeito e o objeto constituem-se pela relação, pela interação, construindo-se mutuamente nesse processo. Sujeito e objeto não existem antes da ação do sujeito.

> O objeto desafia o sujeito a constituir-se: é ao constituir o objeto que o sujeito constitui-se e é ao constituir-se que ele se revela. Não é o objeto que interroga o sujeito. É o sujeito que interroga o objeto. Quando dizemos, por metáfora, que o objeto interroga, estamos afirmando que o sujeito faz o objeto interrogá-lo. (...) A capacidade de interrogar é uma capacidade que o sujeito constitui ao constituir-se como tal; não é uma capacidade do objeto (BECKER, 2003, p.26).

Para os interacionistas, o conhecimento se constitui de modo que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas do sujeito. Sujeito esse compreendido

como um ser dinâmico e ativo, que ao tematizar o mundo a sua volta e a si mesmo, transforma-os em objetos de conhecimento. Sujeito constituído por auto-organização e não por ensino, sendo capaz de aumentar sua capacidade ao extrair "das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades" (BECKER, 2003, 25).

A partir desse ponto de vista interacionista, foram constituídos os trabalhos de Jean Piaget (epistemologia genética), talvez um dos principais representantes dessa perspectiva. Para ele,

> O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes dos objetos, já que estes só são conhecidos graças à mediação das estruturas; e estas os enriquecem e enquadram pelo menos no conjunto dos possíveis (PIAGET, 1983, p. 3).

Segundo Mizukuami (2009) como consequência pedagógica desse ponto de vista interacionista tem-se a grande importância dada às atividades dos alunos em sua interação com o mundo (físico, social, etc.). O docente que fundamenta sua ação em uma epistemologia interacionista refuta a tese de base empirista que percebe o aluno como uma tabula rasa. Para esse professor, a herança biológica e cultural do aluno deve servir de patamar para que novos conhecimentos sejam construídos. Entretanto, como afirma Becker (1999, p.8)

> O que ele rejeita, no entanto, é a crença de que a bagagem hereditária já traz, em si, programados os instrumentos (estruturas) do conhecimento e segundo a qual bastaria o processo de maturação para estes instrumentos manifestarem-se em idades previsíveis, segundo estágios cronologicamente fixos (apriorismo). Rejeita, de outro lado, que a simples pressão do meio social sobre o sujeito determinaria nele, mecanicamente, as estruturas do conhecer (empirismo).

O autor ainda argumenta que segundo esse modelo epistemológico interacionista,

> o professor, além de ensinar, precisa aprender o que o seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos da cultura formalizada, por exemplo) (idem, p.9).

Eis o fundamento epistemológico de uma pedagogia relacional: um professor que aprende ao ensinar e um aluno que ensina ao aprender, pois desafia o professor a reconstruir diariamente sua docência para continuar, por sua vez, a desafiar seu aluno a construir conhecimento.

Ao investigar a tutoria e o tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados e suas aproximações com a docência assumimos a docência nessa perspectiva de

uam pedagogia relacional, sendo o professor aquele que não apenas ensina, mas que também aprende ao ensinar e se constrói profissionalmente tendo o ensinar como a base de sua identidade profissional, quer sua ação docente ocorra presencialmente quer virtualmente.

Para Becker (1999) um modelo epistemológico pode fundamentar diferentes pedagogias ou teorias de educação. O esforço de compreender os fundamentos epistemológicos das pedagogias que tem orientado as práticas educativas em nosso país pressupõe que primeiramente sejam explicitadas essas pedagogias.

2.2 Concepções de Educação e Pedagogias: delineando os fundamentos teóricos da pesquisa

Diversos educadores e estudiosos tem investido esforços na discussão acerca das teorias pedagógicas que fundamentam a prática educativa e o processo de ensino e aprendizagem. A importância fundamental de tais esforços encontra eco na afirmação de Libâneo (2005, p.16)

> Aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. (...) Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia.

Essa tomada de posição por uma pedagogia tenderá a indicar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam, implícita ou explicitamente, a ação do professor em situações de ensino e aprendizagem. Pressupostos esses que orientam "o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação" (LIBÂNEO, 2003, p. 65).

As pedagogias que podem orientar tal ação e servir como um quadro de referência para a prática do professor se constituem a partir de diferentes formas de compreender a instituição de ensino, o aluno, o professor e o processo de ensino e aprendizagem e sua organização e procuram apontar em que condições o aluno aprende melhor.

Para Saviani (2007), o real objeto de estudo da Pedagogia se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa; o educador, o saber (currículo) e contexto onde ocorre o saber.

Em nosso país, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Maria da Graças Nicoletti Mizukami são alguns dos autores que tem buscado analisar e categorizar as correntes pedagógicas e as abordagens do processo de ensino e aprendizagem.

Ao identificar as diferentes teorias educacionais no âmbito das principais concepções de educação, num esforço de tratar as relações entre epistemologia e essas teorias, Saviani (2007, p.18) adverte que

> se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Para o autor, a expressão "teoria da educação", não tem um sentido unívoco e seu significado deve ser aferido no âmbito da concepção de educação em que se insere. Os princípios constitutivos das diferentes pedagogias podem, assim, ser sistematizados a partir das principais concepções de educação, organizadas por Saviani (2007; 2008) em cinco grandes tendências: 1ª) a concepção humanista, em suas vertentes religiosa e leiga; 2ª) a concepção humanista moderna; 3ª) a concepção analítica, considerada paralelamente à concepção produtivista; 4ª) a concepção crítico reprodutivista; 5ª) a concepção dialética ou histórico-crítica.

Conforme Saviani (1985), tomando como critério a maneira como entendem as relações entre educação e sociedade, essas cinco concepções comportam teorias de educação que podem ser agrupadas em: não-críticas, crítico-reprodutivistas, críticas. As teorias não-críticas encaram a educação como autônoma em relação à sociedade, tendo por função corrigir as injustiças sociais e promover a equalização social. Tais teorias desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo sendo classificadas como não-críticas. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas buscam entender a educação a partir de seus determinantes sociais, a saber, a estrutura socioeconômica que condiciona o fenômeno educativo e por isso são consideradas críticas. Entretanto, embora percebam a dependência da educação em relação à sociedade, nas análises realizadas por essas teorias a função básica da

educação é sempre tida como a reprodução da sociedade, de classes. Daí serem classificadas como crítico-reprodutivistas.

Num terceiro grupo, Saviani (1997) insere a proposta de uma teoria do tipo crítico que se imponha a tarefa de superar tanto o poder ilusório de anulação das contradições da sociedade capitalista, como propõem as teorias não-críticas, quanto a impotência frente à escola como um instrumento de reprodução das relações de produção que necessariamente reproduz a dominação e a exploração, presente nas teorias crítico-reprodutivistas. Uma teoria crítica da educação teria o papel de dar substância à luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, ou seja, à luta contra a marginalidade por meio da escola, no sentido de que os educadores se engajem no esforço de garantir à classe trabalhadora o melhor ensino possível nas condições históricas atuais.

Saviani (2007; 2008) argumenta que essas concepções de educação podem ser consideradas segundo três níveis, articulados entre si: a) o nível dos princípios filosóficos que orientam a concepção, correspondente à filosofia da educação; b) o nível das teorias de educação, geralmente chamado de pedagogia; c) o nível da prática pedagógica (métodos de ensino e teorias da aprendizagem). As diferenças entre as concepções resultam da maneira como articulam esses três níveis e o peso que atribuem a eles.

Para a concepção tradicional humanista a educação é sempre determinada por um sistema filosófico geral, sendo portanto o nível da filosofia da educação preponderante. Saviani (2007) chega a afirmar que nessa concepção a teoria da educação, a pedagogia, é assimilada à filosofia da educação. Parte de uma visão essencialista do ser humano, ou seja, o homem tem uma essência imutável cabendo à educação moldar cada indivíduo à essa essência universal que caracteriza a natureza humana. A educação, é percebida como autônoma em relação à sociedade e deve servir como instrumento de correção das injustiças sociais. A prática pedagógica é centrada no professor que deve transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e que devem ser passivamente assimilados pelos alunos. A Pedagogia Tradicional é decorrente dessa concepção de educação.

Fazendo uma avaliação crítica dessa concepção, Chaves (2008) argumenta que tanto em sua versão leiga quanto na religiosa, tal concepção orienta uma visão liberal (capitalista) de educação, sustentando-se numa concepção de mundo conservadora que corresponde aos interesses da classe dominante. A construção dos sistemas públicos de ensino laico,

obrigatório e gratuito, principalmente na França e na Inglaterra, foi inspirado por essa concepção de educação.

A concepção humanista moderna é orientada por uma filosofia de educação que entende que os homens devem ser considerados em sua existência real, como indivíduos que se diferenciam entre si. O homem nasce completo, mas inacabado, e cabe à educação prepará-lo para a vida, entendida como atividade. Nesse sentido, a criança torna-se o centro da educação e do processo pedagógico. Segundo Saviani (2007, p.17) para essa concepção, "a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos".

Decorrente dessa concepção, a Pedagogia Nova surge da crítica à Pedagogia Tradicional esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, entendida como um "instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica" (SAVIANI, 1997, p. 20).

Em consequência dessa maneira de entender a educação, nas correntes pedagógicas orientadas por uma concepção humanista moderna de educação, o eixo da questão pedagógica desloca-se

> do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para um pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (idem, p.21).

No cerne do lema "aprender a aprender" está a ênfase na atividade, nas experiências, na vida, nos interesses dos alunos – centro da ação pedagógica – tomando o professor como um "estimulador" ou "orientador" da aprendizagem. Esta por sua vez, cabe aos próprios alunos como "decorrência espontânea de um ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos e entre estes e o professor" (idem).

Chaves (2008) argumenta que embora sejam válidas as críticas da Pedagogia Nova à Pedagogia Tradicional, especialmente em relação ao intelectualismo, à necessidade de pesquisa científica, de novas estratégias de ensino, a Escola Nova acaba por secundarizar os conteúdos e desvalorizar o professor, ao colocar a criança e não o adulto no centro da ação pedagógica.

Em sua crítica à Pedagogia Nova, Saviani (1997) argumenta que o movimento escolanovista "provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado" (p.22).

As desilusões frente às promessas de reforma da escola e a preocupação crescente entre os educadores em relação à ineficiência instrumental dos métodos pedagógicos do escolanovismo se constituíram em terreno fértil para a articulação de uma nova teoria educacional: a Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 1997). Essa pedagogia possui uma relação indireta com a concepção analítica de educação, para a qual a função da filosofia da educação fundamenta-se na análise da linguagem educacional e, portanto, não tem o objetivo de analisar ou explicar o fenômeno educativo e nem orientar a prática pedagógica, como argumenta Saviani (2007). Dessa forma, tal concepção restringe-se ao nível da própria filosofia da educação.

Segundo Chaves (20008), para a concepção analítica a linguagem educacional é comum e não científica, sujeita a uma série de erros, sendo necessário submetê-la à análise lógica. Essa concepção está, portanto, baseada em pressupostos como objetividade, neutralidade científica e positividade do conhecimento (SAVIANI, 2007). Em se tratando de educação, esses pressupostos podem ser traduzidos em racionalidade, eficiência e produtividade, presentes como fundamento da Pedagogia Tecnicista, defensora de "uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional" (SAVIANI, 1997, p.23). Percebemos que essa pedagogia é consequente de uma tendência denominada por Saviani (2007) de "concepção produtivista de educação".

A operacionalização dos objetivos, a mecanização do processo educativo, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento são alguns dos principais aspectos que caracterizaram a Pedagogia Tecnicista. Saviani (2010) destaca que tal pedagogia tem inspiração filosófica neopositivista e suas bases teóricas encontram-se na psicologia behaviorista, na engenharia comportamental, na ergonomia, na informática, na cibernética.

Analisando essa pedagogia em relação com a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, Saviani (1997) enfatiza que na Pedagogia Tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório e, na

Pedagogia Nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o foco da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva. Já na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Chaves (2008) afirma que para a Pedagogia Tecnicista, a educação é tida como um subsistema dentro da sociedade capitalista e por isso seu funcionamento é essencial para o equilíbrio do sistema. Daí a preocupação centrada no planejamento, na racionalização dos objetivos e na organização racional dos meios. O microensino, o teleensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar são algumas das propostas pedagógicas orientadas por uma Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 1997).

Saviani (2010) conclui que, do ponto de vista pedagógico, "se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer" (p.383).

As Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista pertencem ao grupo de teorias de educação que Saviani (2007) denominou não-críticas, pois consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, desconhecendo as determinações sociais do fenômeno educativo.

Conforme Saviani (2010) é ainda na década de 1970, paralelamente à predominância da Pedagogia Tecnicista, que começaram a ser desenvolvidos estudos orientados para a crítica da educação e da política educacional dominante, buscando analisar e evidenciar as amarras que constituíam o discurso político pedagógico oficial.

Instalada no regime militar, segundo as coordenadas da visão tecnocrática, a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, se constituiu como o espaço privilegiado de circulação desses estudos críticos. As teorias ensejadas por esses estudos compõem o segundo grupo de teorias organizadas por Saviani (1997) sob a denominação de teorias crítico-reprodutivistas. Tais teorias são críticas porque percebem a dependência da educação em relação à sociedade, isto é, postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Entretanto, suas análises acabam por concluir

que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade de classes, das condições sociais vigentes e no reforço do modo de produção capitalista, daí serem reprodutivistas.

A Teoria do Sistema de Ensino enquanto violência simbólica (Pierre Bordieu e J.C. Passeron), a Teoria da Escola enquanto aparelho ideológico de Estado (Louis Althusser) e a Teoria da Escola Dualista (C. Baudelot e R. Establet) são as teorias que tiveram, segundo Saviani (1997), maior repercussão e alcançaram um maior nível de elaboração dentro do grupo de teorias crítico-reprodutivistas.

Saviani (2010) observa que essas teorias inspiraram boa parte dos intelectuais voltados à educação brasileira a denunciarem sistematicamente a utilização da educação como um mecanismo de inculcação ideológica por parte dos setores dominantes, o que culminou em análises críticas da política educacional brasileira. Diante disso, o autor afirma que "o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia em face das relações sociais" (SAVIANI, 2010, p.395).

Diferentemente das teorias não-críticas, que veiculam propostas pedagógicas que orientam a forma de organização e funcionamento da escola, as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam nenhuma proposta pedagógica, isto é, uma maneira nova de lidar com a escola. Como afirma Saviani (1997, p.40), tais teorias "se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é". Como não contém uma proposta pedagógica essas teorias crítico-reprodutivistas não fundamentam nenhuma pedagogia.

Contudo, o fato de não apresentarem uma proposta pedagógica não deve ser entendido como um limite das teorias crítico-reprodutivistas, pois, recuperando distinção feita por Luiz Antônio Cunha, Saviani (2010) afirma que tais teorias são "teorias sobre educação" e não "teorias da educação" e nunca tiveram, portanto, a pretensão de veicularem uma maneira de lidar com as escolas.

Se a década de 1970 foi marcada pelo predomínio das análises críticas da política educacional brasileira, sob orientação das teorias crítico-reprodutivistas, a década de 1980 teve como particularidade a busca por teorias que se constituíssem em pedagogias articuladas

aos interesses dominados, denominadas por Saviani (2010, p.401) de pedagogias "contra-hegemônicas".

Essa busca pela construção de pedagogias contra-hegemônicas encontrou terreno fértil na década de 1980, caracterizada pelo amadurecimento da área da educação e pela ampliação da produção acadêmico-científica, tendo como fatores a consolidação dos programas de pós-graduação e o crescente aumento dos espaços de divulgação científica. O reconhecimento da área da educação junto às agências de fomento à pesquisa[6], a instalação do Comitê de Educação no âmbito da CAPES, a criação de inúmeras revistas[7] voltadas especificamente às questões da educação e da prática pedagógica escolar são conquistas que embalaram a citada década.

Ao longo de sua análise da década de 1980, Saviani (2010) elenca um conjunto de fatores que favorecem a constituição de um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas:

> O processo de abertura democrática; à ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização de educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2010, p.413).

As tentativas de elaboração de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, orientadoras da prática educativa numa perspectiva transformadora, foram organizadas pelo autor em quatro grupos: a) pedagogias da educação popular; b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos e d) pedagogia histórico-crítica.

Baseadas numa concepção libertadora, as "pedagogias da educação popular" compõem o conjunto de pedagogias que se contrapõem à educação dominante feita pelas elites para o povo. Tais pedagogias, nascidas no seio dos movimentos populares, reivindicam a organização "de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo" (SAVIANI, 2010, p.415). A pedagogia do educador Paulo Freire é representante desse grupo.

Já o segundo grupo é inspirado numa concepção libertária e em princípios anarquistas. A crítica à escola vigente e a defesa de que o saber gerado na prática social deve ser a matéria-prima do processo de ensino comparecem como tônica das pedagogias da prática, que

[6] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP).
[7] Educação & Sociedade e Revista da Assoviação Nacional de Educação (ANDE).

tem como representantes Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg. Em tais pedagogias da prática vê-se deslocado "o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social" (idem, p.416).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos[8], tendência proposta por José Carlos Libâneo[9], percebe a escola como instância auxiliar de democratização da sociedade, valorizando-a como "instrumento de apropriação do saber" (LIBÂNEO, 2003, p. 39). Juntamente com outras tendências pedagógicas baseadas em referenciais teóricos do marxismo, a pedagogia crítico-social pretende dar respostas mais específicas a questões pedagógicas e didáticas da escola pública.

Defendendo como papel da escola a formação cultural e a difusão do conhecimento científico, essa pedagogia formula princípios e orientações para a transformação do saber científico em saber escolar. Diante disso, o trabalho do professor deve favorecer a apropriação crítica pelos alunos dos objetos de conhecimento, à luz das realidades sociais vividas por esses alunos e de sua problematização. Essa ideia corresponde à proposição de uma escola como "um lugar de síntese entre a cultura experienciada, que acontece numa cidade, nos meios de comunicação e muitos outros aportes culturais, e a cultura formal" (LIBÂNEO, 2001, p. 20).

Libâneo (2003) argumenta que os modelos de ensino orientados pela pedagogia crítico-social dos conteúdos devem se voltar à interação conteúdos-realidades sociais, articulando o político e o pedagógico, de forma que a educação possa estar "a serviço da transformação das relações de produção" (idem, p.42).

Ainda no âmbito das propostas pedagógicas contra-hegemônicas, começa a ser delineada na década de 1980, no Brasil, especialmente a partir dos trabalhos de Dermeval Saviani[10], as bases de uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo[11], que destaca o

[8] Segundo Saviani (2010, p.418), "a denominação "pedagogia crítico-social dos conteúdos" inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a "primazia dos conteúdos" como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SNYDERS, 1978, p.309).

[9] A denominação "pedagogia crítico-social dos conteúdos" ficou conhecida com a publicação do livro Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, em 1985. José Carlos Libâneo chega a afirmar que a pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu como uma versão da pedagogia histórico-crítica voltada para a didática.

[10] A construção das bases teóricas da pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani encontra-se expressa, especialmente, nos livros de autoria do autor: Escola e Democracia, editado em 1983 e Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, editado em 1991.

papel contraditório da escola. Como forma de superação tanto do poder ilusório da educação presente nas teorias não-críticas - quanto da impotência das teorias crítico-reprodutivistas que percebem a educação tão somente com a função de reprodução da sociedade de classes, Saviani apresenta a proposta de uma teoria crítica de educação: a pedagogia histórico-crítica.

Para Saviani (2008) essa pedagogia vai se desenvolvendo "à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista" (p.65). Ainda que numa síntese apertada, pode-se considerar que

> a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na vertente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2010, p.421/422).

Na pedagogia histórica-crítica, os níveis da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica encontram-se articulados e se determinam mutuamente. Sendo assim, uma proposta pedagógica baseada numa concepção dialética de educação precisa estar atenta aos determinantes sociais da educação e permitir articular o trabalho pedagógico com as relações sociais (SAVIANI, 2008).

Para a pedagogia histórico-crítica, a prática pedagógica não é vista como um simples momento de aplicação da teoria da educação, mas tem na prática social, comum a professor e aluno, o ponto de partida e o ponto de chegada. Como argumenta Saviani (2010), como agentes sociais, professor e aluno compartilham dessa prática social assumindo posicionamentos diferentes que se constitui como "condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social" (p.422).

Uma teoria crítica da educação deve, portanto, captar criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação das desigualdades e injustiças sociais,

---

[11] Saviani (2010) enfatiza que, ainda que a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir o caminho proposto pelas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade dominada pelo capital, não se trata de extrair dos trabalhos do marxismo uma teoria pedagógica ou de transpor para a pedagogia ou aplicar ao contexto pedagógico os textos marxistas. A concepção de mundo e de homem própria ao materialismo histórico é que servirá de base à elaboração de uma concepção ou teoria pedagógica histórico-crítica..

fomentando a luta dos educadores por uma escola que garanta a todos um ensino de melhor qualidade dentro das condições históricas atuais.

2.3 Pedagogias e os fundamentos da ação docente

Mizukami (2009) realizou estudo orientado pelo seguinte questionamento: O que fundamenta a ação docente? Em tal estudo, a autora procurou abordar diferentes linhas pedagógicas ou tendências no ensino brasileiro, que poderiam fornecer diretrizes à ação docente. A autora partiu do pressuposto de que cinco abordagens influenciaram de forma mais significativa a ação dos professores em nosso país, sendo elas: a abordagem tradicional, a abordagem comportamentalista, a abordagem humanista, a abordagem cognitivista e a abordagem sociocultural.

A análise de cada uma dessas abordagens foi realizada tomando-se como categorias fundamentais os conceitos de homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino e aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação. Apresentamos, a seguir, as características gerais dessas abordagens.

Na abordagem tradicional a educação é entendida como instrução, tendo a tarefa principal de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Prioriza-se a disciplina intelectual e os conhecimentos abstratos. O ensino está centrado no professor, cabendo a ele transmitir ao aluno conhecimentos e ideias selecionadas previamente. O aluno é considerado um ser passivo, receptor. Aulas expositivas e demonstrações do professor à classe caracterizam a metodologia dessa abordagem de ensino, baseada na fala do professor e na escuta do aluno, pois a relação professor-aluno é vertical. A avaliação visa à reprodução exata, por parte do aluno, dos conteúdos transmitidos.

Mizukami (2009, p.8) argumenta que "esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores" e conclui dizendo que a epistemologia que fundamenta essa abordagem "consiste, basicamente, em se supor e se aceitar que o conhecimento provém essencialmente do meio, e, dessa forma, é transmitido ao indivíduo na escola" (p.18). Snyders e Chartier são os principais defensores da abordagem tradicional de ensino citados pela autora.

A abordagem comportamentalista tem suas bases na epistemologia empirista, pois se caracteriza pela ênfase no objeto (primado do objeto), entendendo o conhecimento como uma cópia de algo dado no mundo externo e que é descoberto pelo indivíduo. A base do conhecimento é a experiência ou a experimentação planejada, o que confirma a origem empirista de tal abordagem.

Segundo Mizukami (2009), os comportamentalistas ou behavioristas, os instrumentalistas e os positivistas lógicos são representantes dessa abordagem em que o homem é entendido como produto do meio e reativo a ele. Tanto o meio quanto o homem são passíveis de controle e manipulação. A educação, ligada à transmissão cultural, deverá transmitir não só conhecimentos, mas também comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo e do ambiente.

Nessa abordagem, "o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem , de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo , esforços e custos" (p.31).

A aprendizagem é garantida por sua programação, que consiste em dirigir os alunos pelos caminhos adequados que os levarão ao comportamento final desejado.

Em termos metodológicos, a análise experimental do comportamento é o fundamento dos princípios utilizados, que incluem tanto a aplicação de tecnologia educacional e estratégias de ensino quanto formas de reforço no relacionamento professor-aluno. É marcada pela individualização do ensino, implicando em: especificação de objetivos, envolvimento do aluno, controle de contingências, feedback constante que forneçam elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade, apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada um.

A avaliação tem por objetivo principal constatar se o aluno aprendeu de forma adequada e atingiu os objetivos propostos no programa. Mizukami (2009) afirma que da mesma forma que na abordagem tradicional, nessa abordagem é dada ênfase ao produto obtido, à transmissão cultural, à influência do meio, ao diretivismo, sendo que o que deverá ser aprendido e/ou transmitido é decidido unilateralmente, pelo professor ou um centro decisório. Para a autora, a diferença entre as abordagens está no fato de que â ênfase na transmissão de informações e na apresentação de demonstrações pelo professor é substituída "pela direção mais eficiente do ensino fornecida pela programação" (MIZUKAMI, 2009, p.36).

A abordagem humanista tem por primado o sujeito centrando o ensino no aluno e no desenvolvimento de sua personalidade. Segundo Mizukami (2009), essa abordagem tem como fundamento teórico principal o trabalho de Carl Rogers. Embora tenha sido elaborada com fins terapêuticos, teve forte influência sobre a educação. Rogers enfatiza as relações interpessoais e o crescimento que delas resulta.

Nessa abordagem, o professor é visto como um facilitador da aprendizagem, pois não transmite conteúdos nem ensina, mas sim dá assistência ao aluno e deve criar condições para que aprenda. Os conteúdos são fruto da própria experiência dos alunos. Mizukami (2009, p.38) afirma que para a epistemologia que orienta essa abordagem "a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído".

A educação é vista num sentido amplo, centrada na pessoa e, numa perspectiva rogeriana, consiste em

> (...) deixar a responsabilidade da educação fundamentalmente ao próprio estudante. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional. Seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhe servirão de solução para seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo (MIZUKAMI, 2009, p.44/45).

Em relação ao que ocorre em sala de aula, dá-se ênfase à relação pedagógica, ao desenvolvimento favorável ao desenvolvimento do aluno e que dê a ele liberdade para aprender. A autodescoberta e a autodeterminação são características dessa abordagem. Mizukami (2009) conclui, entretanto, que há ainda a necessidade de elaboração de uma teoria da instrução que seja válida para implementação de tal abordagem.

Na abordagem cognitivista fundamenta-se nos trabalhos dos psicólogos que se ocupam da investigação dos "processos centrais" do indivíduo: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, entre outros. Dois dos principais representantes nessa área são Jean Piaget e Jerome Bruner.

O conhecimento é entendido como uma construção contínua, produto da interação entre sujeito e objeto. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

A educação tem o papel fundamental de provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, e adequadas ao nível de desenvolvimento em que a criança está (intelectual e afetivamente) possibilitando que avance. Nas atividades de ensino procura-se privilegiar as atividades dos sujeitos, cabendo ao professor criar situações que propiciem condições onde possa se estabelecer reciprocidade entre ele e seus alunos, tanto intelectual quanto em termos de cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

Como observa Mizukami (2009) para essa abordagem a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio e por meio das ações do indivíduo. Portanto, a ação do indivíduo é o centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

Em termos de avaliação, não há pressão no sentido de desempenho acadêmico e desempenhos padronizados. A avaliação tradicional com exames e testes padronizados encontra pouco respaldo nessa abordagem. As soluções incompletas e os "erros" dos alunos são vistas sob outro prisma, devendo ser considerados.

Na abordagem sociocultural o homem é o sujeito da educação. Podemos situar o trabalho do educador Paulo Freire e o movimento de cultura popular como base dessa abordagem. É uma abordagem interacionista, com enfoque no sujeito como elaborador e criador de conhecimento (SANTOS, 2005).

Nessa abordagem, a educação, como ato político, é vista também num sentido amplo não se restringindo à educação formal, escolar, mas a um processo social mais abrangente. O ensino e a aprendizagem, nesse processo devem buscar a superação das relações sociais opressoras, sendo tal busca o fundamento de uma educação problematizadora sustentada na conscientização e na emancipação. O desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade que possibilite romper com a relação opressor-oprimida está subjacente a essa abordagem.

No tocante ao conhecimento, Mizukami (2009) afirma que para essa abordagem sociocultural "o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade" (p.90).

Em coerência com a proposta educativa dessa abordagem, a relação professor aluno é horizontal e não imposta. "Para que o processo educacional seja real, é necessário que o

educador se torne educando e que o educando, por sua vez, educador" (MIZUKAMI, 2009, p.99).

Situações vivenciais do grupo se constituem como a principal estratégia metodológica que deve ser ativa, dialógica e crítica. No tocante à avaliação, baseia-se fundamentalmente em auto-avaliação e avaliação mútua da prática educativa por professor e alunos.

O desenvolvimento teórico sobre as pedagogias e as abordagens pedagógicas tem servido de base às investigações e às reflexões acerca dos fundamentos que orientam as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem, a forma como os agentes educacionais se posicionam frente aos objetivos e aos modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos.

Parte dessas práticas pedagógicas e de formação são agora desenvolvidas por meio da educação a distância. E o que dizer das teorias de educação a distância que fundamentam tais práticas? São orientadas por qual concepção de educação? Quais são suas bases epistemológicas e pedagógicas?

Diante do crescimento das práticas de formação a distância, outra questão parece-nos ainda mais essencial: O que fundamenta a ação docente para as diferentes teorias de educação a distância em construção?

A compreensão de como a tutoria comparece nas diferentes teorias de educação a distância que vem sendo delineadas requer que as analisemos orientados por essa questão.

2.4 Teorias de Educação e Teorias de Educação a Distância: que relações?

Ao discutir sobre as perspectivas teóricas da educação a distância Garcia Aretio (2011) enfatiza a importância de fundamentos teóricos sólidos para o desenvolvimento de realizações práticas. Segundo o autor,

> Não se pode avançar, em nosso caso na educação a distancia, se nos limitarmos a mostrar somente experiências sobre o que é e como que se utiliza aquí ou alí uma ferramenta, um curso uma experiência. Não podemos nos limitar a mostrar dados descritivos, perfis, resultados sobre a experiencia, etc., ainda que tudo isso seja positivo, para descrever uma realidade e, talvez, em muitos casos, para explicá-la. As teorías reforçam e autenticam a tomada de decisões que se adotam desde os níveis institucionais, sociais, financeiros, políticos etc., uma vez que podem constituir uma barreira, ou melhor, uma garantia diante de tanta ocorrência tecnológica ou experiencia educativa levada a efeito sem a mínima consistência teórica. Há que desenvolver propostas teóricas explícitas que possam ser discutidas

> no sentido de ampliar seu grau de consenso científico e, assim, reforçar a qualidade e os avanços nos novos sistemas de ensino e aprendizagem digital (GARCIA ARETIO, 2011, p.256, tradução nossa).

Disso temos que o desenvolvimento e a consolidação da educação a distância dependem, também, da construção de teorias consistentes que possam subsidiar as experiências realizadas e a reflexão contínua sobre as decisões a serem tomadas no sentido da busca pela qualidade educativa das propostas empreendidas. Parte importante dessas decisões consiste do sistema de apoio e acompanhamento ao aluno, a tutoria.

Preti (2003) argumenta que as diferentes concepções de tutoria e os modelos de tutoria então decorrentes, as várias formas de entender o papel do tutor e de definir sua função, encontram suas raízes nas diversas teorias de educação a distância, que comportam determinadas visões acerca do tipo de relação entre o tutor, o aluno e o material didático. Diferentes teorias da educação a distância vêm sendo construídas e, apesar de ainda frágeis, reunem um conjunto importante de conhecimentos sobre os fundamentos dessa modalidade de ensino. Essas teorias são orientadas por diferentes correntes pedagógicas que carregam compreensões diversas sobre o processo de ensino e aprendizagem e sua organização. Uma análise prévia da literatura nos permite identificar algumas das principais teorias de educação a distância em construção, sendo elas: a Teoria da Industrialização, a Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual, a Teoria da Conversação Didática Guiada e a Teoria da Comunicação e Controle do Aluno (MOORE, 1973; PETERS, 1983; AMUNDSEN, 1993; MOORE e KEARSLEY, 2007).

Mas quais são as bases epistemológicas e pedagógicas que fundamentam tais teorias de educação a distância? Essa é uma questão de suma importância, especialmente em um momento em que a educação a distância tem assumido um lugar estratégico na expansão do ensino superior e nas práticas de formação de professores na atualidade. Para tentarmos esboçar uma contribuição para a construção de uma resposta a tal questionamento, precisamos entender os pressupostos fundamentais dessas teorias de educação a distância. Mesmo que o caráter inacabado dessas teorias dificulte uma compreensão ampla de seus fundamentos.

A Teoria da Industrialização tem sua origem nos trabalhos de Otto Peters que afirma que desde o início o ensino a distância tem uma relação especial com o processo de produção industrial, sendo um produto da era da industrialização. Como tal, essa forma de ensino é fortemente influenciada por princípios que regem o modo de produção industrial: racionalização, a divisão do trabalho, a atribuição de tarefas a especialistas, a mecanização e a

automatização. O autor argumenta ainda que a divisão de trabalho é um elemento constitutivo do ensino a distância, sendo condição essencial para as vantagens dessa forma de ensino.

A educação a distância na perspectiva dessa teoria é compreendida como a aplicação de técnicas industriais na transmissão da instrução e o sucesso dessa modalidade depende da utilização de métodos próprios do processo de produção industrial fordista já mencionados: planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização, controle de qualidade e utilização de modernas tecnologias de comunicação.

O processo de ensino depende fundamentalmente de forte planejamento e organização. Os cursos devem ser padronizados e formalizados e as expectativas dos alunos uniformizadas. De acordo com Peters (1983) o professor do ensino a distância tem que estar ciente de que o material que elabora deve abordar um grande grupo de alunos e que para isso precisa encontrar um padrão adequado que, na medida do possível, atenda a todos. O material didático, auto-instrucional, é tido como o principal meio para que o estudante aprenda e as tecnologias de informação e comunicação são responsáveis por "transmitir informações" e distribuir os pacotes instrucionais (PETERS, 1983; BELLONI, 2003; PRETI, 2003).

O papel do professor muda como resultado da divisão do trabalho, sendo frequentemente reduzido ao de um "consultor" que periodicamente manifesta suas contribuições. Enfatiza-se autoaprendizagem.

Preti (2003) afirma que muitas críticas foram feitas à teoria da industrialização e dentre elas destacam-se: a premissa de que os alunos são passivos, considerados como objetos, como público massificado; a crença de que a partir de um material didático padronizado e dividido em pequenas unidades e tarefas "fáceis" de serem estudadas, todos podem chegar aos mesmos resultados de aprendizagem; a divisão de tarefas como justificativa para menor qualificação de professores e tutores; o uso das tecnologias de informação e comunicação como transmissoras de informações.

Não é difícil perceber as bases epistemológica e pedagógica que orientam de forma mais marcante a Teoria da Industrialização. As formas industrializadas de ensino, que objetivam "treinar" os alunos de forma padronizada e transmitir-lhes informações fundamentam-se em teorias comportamentalistas, epistemologicamente sustentadas no empirismo, no primado do objeto, como afirma Mizukami (2009).

Para Becker (1999), nessa perspectiva, os polos do ensino são dicotomizados, cabendo ao professor selecionar de forma estanque e padronizada - dividido em "pacotes instrucionais" - o que deve ser aprendido/absorvido mecânica e passivamente pelo aluno, caracterizando assim uma pedagogia diretiva, em que aluno aprende e professor ensina.

Na Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual ou Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz, proposta inicialmente por Michael Moore (1973), o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno e em suas necessidades, a educação é compreendida como um processo essencialmente individualizado e propõe-se o incentivo ao autodidatismo, à autoaprendizagem e aos estudos autônomos. A teoria de Moore foi influenciada pelos trabalhos de psicólogos humanistas, como Carl Rogers e Charlotte Buhler, e pelas ideias da andragogia de Malcolm Knowles, em voga na época. O autor foi também atraido pela ideia de independência do aluno e pela possibilidade da distância favorecer a autonomia dos alunos adultos, permitindo que tenham maior controle do seu aprendizado e mais independência do controle exercido pelas instituições de ensino.

A teoria desenvolvida por Michael Moore sustenta-se em duas ideias ou conceitos-chave: a distância transacional e a aprendizagem autônoma. Em se tratando da distância transacional, Moore (1973, p.665) afirma que "que a distância do aprendiz de seu professor não é medida em milhas ou minutos. É definida como uma função de individualização e diálogo". Dessa forma, a distância é compreendida não apenas como uma questão geográfica, mas, sobretudo, como um fenômeno pedagógico. De acordo com Amundsen (1993), para Moore a extensão da distância transacional é uma função de duas variáveis, diálogo e estrutura. O diálogo descreve a extensão em que, em qualquer programa educativo, o aprendiz, o programa e o educador são capazes de responder um ao outro. Esse diálogo está relacionado com capacidade de comunicação, que é influenciada pela filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pela elaboração do curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pela matéria do curso e por fatores ambientais, especialmente a linguagem (MOORE; KEARSLEY, 2007). A estrutura pode ser descrita como uma medida da resposta de um programa educativo às necessidades individuais do aprendiz.

Em relação ao conceito de aprendizagem autônoma, Moore (1973) considera que a autonomia é consequência de um processo de maturação, variando de indivíduo para indivíduo. Esse conceito se relaciona com o primeiro em que o autor afirma que quanto maior a distância transacional mais autonomia tem o aprendiz para atuar. Uma das principais

hipóteses defendidas por ele é a de que se os programas de educação a distância, por sua, estrutura, requerem um comportamento mais autônomo dos alunos, as pessoas que participam de forma mais exitosa em tais programas serão aquelas consideradas mais autônomas.

Podemos dizer, ainda que ensaisticamente, que a teoria proposta por Moore está fundamentada em uma postura pedagógica de base epistemológica apriorista que defende, segundo Becker (1999), um caráter não diretivo para a ação docente e sustenta-se no pressuposto de que o aluno aprende por si mesmo. Ao professor cabe ser o "facilitador" da aprendizagem do aluno. Epistemologicamente, segundo Mizukami (2009), essa posição caracteriza-se pelo primado do sujeito sobre o objeto, presente de forma mais clara na abordagem humanista discutida pela autora. Pedagogicamente, a teoria de Moore pode ser reconhecida nos pressupostos defendidos pela Pedagogia Liberal, mais especificamente nas tendências Liberal Renovada Progressista e Liberal Renovada Não-Diretiva, na classificação de Libâneo.

Na Teoria da Conversação Didática Guiada proposta por Holmberg (1983), a relação dialógica entre professor e aluno é vista como fator essencial para o sucesso do processo educativo e a motivação dos alunos constitui o elemento fundamental, sendo que os materiais didáticos devem ser elaborados de forma a favorecer o diálogo e o relacionamento pessoal. Diferentemente de Otto Peters e Michael Moore, Holmberg dá pouca atenção à análise da estrutura da educação a distância, se concentrando mais nos aspectos interpessoais do processo de ensino (AMUNDSEN, 1993).

Holmberg afirma que a relação pessoal do professor com o aluno é um pré-requisito para a sua motivação e sua aprendizagem, e deve ser promovida utilizando-se dos meios de comunicação não contígua. O autor, assim como Michael Moore, argumenta que a liberdade e a autonomia do aluno devem ser metas da educação a distância e propõe o desenvolvimento de sistemas de educação a distância abertos e de materiais pedagógicos que se adaptem aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Tais materiais devem atender aos princípios de comunicação (pensamento em voz alta, leitura em silêncio e processamento elaborado de texto) e favorecer uma conversação simulada entre o aluno e o professor que produziu o material e do aluno consigo mesmo.

A Teoria da Conversação Didática Guiada, ao valorizar o diálogo entre os polos do processo de ensino e aprendizagem (professor-aluno) objetivando a motivação dos alunos, parece orientar-se pelo que Becker (2003) chama de modelo epistemológico interacionista,

fundamento de uma pedagogia relacional. A ênfase no diálogo, na motivação e na relação pessoal comparecem, de certa forma, nas características da abordagem sociocultural apontada por Mizukami (2009) e nos pressupostos da Tendência Libertadora (LIBÂNEO, 2003). As aproximações, entretanto, carecem de aprofundamento.

A última teoria de educação a distância que iremos abordar é a Teoria da Comunicação e Controle do Aluno desenvolvida por Garrison (1989). Segundo Amundsen (1993), o ponto de partida dessa teoria é a transação educativa entre professor e aluno que se baseia na busca do entendimento e do conhecimento por meio do diálogo e do debate. A comunicação bidirecional entre professor e aluno é fundamental nessa busca. A noção de Garrison do processo de ensino e aprendizagem requer interação com um professor e uma comunicação bidirecional, que na educação a distância, com alunos e professores separados, deve ser promovida pelo uso da tecnologia. Para esse estudioso, a educação a distância é inseparável da tecnologia, e seu incremento é dependente do desenvolvimento tecnológico.

Garrison (1989) se propõe a redefinir o conceito de controle do aluno de Moore e Holmberg, definindo-o como a oportunidade e a capacidade do aluno para influenciar e dirigir determinados acontecimentos, na medida em que, numa proposta colaborativa, o controle do processo educativo não pode ser estabelecido apenas por um dos polos do processo.

Nesse sentido, Garrison (1989) argumenta que o controle deve ser baseado na inter-relação existente entre a independência (autoaprendizagem), a proficiência (capacidade para enfrentar a autoaprendizagem) e o apoio (recursos disponíveis para orientar e facilitar o processo educativo).

Numa análise preliminar, podemos dizer que essa teoria parece se sustentar em um modelo epistemológico interacionista, pois a aprendizagem é compreendida como resultante da interação sujeito-objeto, sendo a relação professor-aluno e a comunicação bidirecional entre eles fatores determinantes do processo de ensino e aprendizagem. A importância atribuída à comunicação bidirecional e a proposta de buscar interrelacionar independência e apoio do aluno se assemelha aos pressupostos de uma pedagogia relacional em que professor e aluno ensinam e aprendem no processo.

Mas como o sistema de apoio e acompanhamento ao aluno, a tutoria, é concebida a partir dessas teorias de educação a distância?

A Teoria da Industrialização defende a tese de que a educação a distância é mais bem compreendida como a aplicação de técnicas industriais na transmissão da instrução e o

sucesso dessa modalidade depende da utilização de métodos industriais, incluindo: planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização, controle de qualidade e utilização de modernas tecnologias de comunicação. Há forte ênfase no processo de ensino, devendo a instituição garantir a aprendizagem do aluno e o material didático é meio principal para cumprir esta tarefa (PETERS, 1983; BELLONI, 2003; PRETI, 2003). Em modelos de tutoria que se orientam por essa teoria, o tutor possui pouca responsabilidade no processo de formação, cabendo-lhe apenas verificar se os estudantes estão fazendo as atividades e realizando as leituras solicitadas, solucionar dúvidas referentes ao material e aos objetivos das unidades estudadas. (OLIVEIRA, 2006).

Na Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno e propõe-se o incentivo ao autodidatismo, à autoaprendizagem e aos estudos autônomos (MOORE, 1986). O modelo de tutoria construído deve conceber o papel do tutor como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, como um recurso a serviço do aluno. Cabe ao tutor tarefas como: indicar uma leitura, orientar pesquisas, solucionar dúvidas quanto ao material didático e quanto ao uso dos recursos tecnológicos, enviar materiais solicitados, entre outras atividades de mesma natureza (idem).

Já a Teoria da Interação e da Comunicação compreende a educação a distância como conversação dialógica guiada e a motivação dos alunos constitui o elemento fundamental, sendo que os materiais didáticos devem ser elaborados de forma a favorecer o diálogo e o relacionamento pessoal (HOLMBERG; 1986; MOORE, 1993). A tutoria deve promover a motivação dos alunos e oferecer estratégias didáticas de comunicação entre os agentes do processo educativo. O tutor é percebido como um mediador.

Na Teoria da Comunicação e Controle do Aluno a interação professor e aluno é tida como um dos aspectos essenciais do modelo de educação a distância e deve basear-se na colaboração. O sistema de apoio e acompanhamento orientado por tal teoria deve favorecer a interação entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a comunicação bidirecional.

Importa ressaltar que a correspondência entre teorias de educação a distância e os modelos de tutoria não é linear. As relações estabelecidas são mais uma tentativa de facilitar a compreensão dos fundamentos teóricos que podem sustentar a construção dos modelos de tutoria a partir da identificação das concepções de tutoria e de tutor implícitas ou explícitas

nessas teorias. Certamente que, na prática, os modelos construídos não são estanques e podem se aproximar de aspectos de mais de uma teoria. Ainda assim, acreditamos que na análise da tutoria é possível, ainda que correndo riscos, identificar a teoria de educação a distância que de forma mais ampla fundamenta a organização da tutoria modelo, tomando como objeto de análise, sobretudo, as concepções de tutoria e de tutor que fundamentam o modelo de tutoria investigado.

Sabemos que os modelos de educação a distância, as formas de entender e organizar a tutoria e as compreensões acerca do tutor, suas funções e papeis podem ser variados. Todavia, considerando as experiências realizadas em nosso país, um aspecto que tem sido consensual refere-se a importância que a tutoria e o tutor tem assumido na educação a distância como elementos constitutivos essenciais de um modelo de educação a distância.

Sendo assim, sem desconsiderar a diversidade que pode haver em se tratando dos modelos de educaçãoa distância e de tutoria, focamos nossa atenção na maneira como a tutoria e o tutor vem sendo entendidos no modelo proposto pela UAB, em que o sistema de apoio e acompanhamento ao aluno, a tutoria, é composto por um equipe formada de professores e tutores. Procuramos no decorrer da tese refletir acerca das possibilidades e limitações desse modelo preconizado pela UAB.

2.5 A tutoria na história da educação a distância: gênese e concepções

Na história da educação a distância o sistema de apoio e acompanhamento ao aluno, comumente denominado de tutoria, foi se estruturando como um dos componentes essenciais ao modelo de educação a distância desenvolvido no curso e/ou disciplina. Contudo, o conceito de tutoria não surge vinculado à educação a distância ou ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nem mesmo à docência, em sentido estrito.

Conforme Palacios (2008) a tutoria no campo acadêmico, em sua forma institucionalizada, remonta ao século XVIII, nas universidades politécnicas da Inglaterra, quando Andrew Bell e Joseph Lancaster propõem a tutorização da aprendizagem entre pares ou ensino de pares. A essa época, o tutor era um estudante que já havia cursado a disciplina ou o curso e que tinha experiência acadêmica superior a dos estudantes da tutoria. Cabia ao tutor, sob orientação do professor titular, orientar, acompanhar e apoiar pequenos grupos de

estudantes de modo individualizado, cuidando de seus estudos e buscando detectar e orientar suas aspirações e motivações individuais.

Preti (2003) observa que esse conceito de tutoria, como modelo de apoio à aprendizagem, passou a institucionalizar-se na academia e orientou a configuração da tutoria nas primeiras universidades abertas e a distância criadas a partir do final da década de 1960 (Open University, 1969; Universidad de Educacion a Distancia da España- UNED, 1972; University of South Africa, 1973; Anadolu University da Turquia, 1978; Indira Gandhi National Opne University da Índia, 1985).

Diversos autores tem se debruçado na tentativa de propor definições para o amplo e polissêmico conceito de tutoria, entre os quais destacamos alguns deles.

Arredondo, Gonzalez e Gonzalez (2011, p. 28-29) definem a tutoria como

> o espaço e o encontro, ou reunião, entre um docente e um ou vários estudantes, com a finalidade de trocar, analisar, orientar ou avaliar um problema ou projeto, debater um tema ou discutir um assunto útil para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional de um aluno ou aprendiz. (…) consiste em um processo de ajuda e acompanhamento durante a formação dos estudantes (ou de aprendizes profissionais, quando for o caso), que se concretiza mediante a atenção personalizada a um indivíduo, ou um grupo reduzido, por parte de professores ou mestres competentes formados para a função tutorial.

Para Palácios (2008, p.8)

> (...) a tutoria é essencialmente uma ligação entre os estudantes e os conteúdos, os estudantes entre si, os estudantes e os tutores, os estudantes e o sistema de apoio. Assim, a tutoria consiste na mediação entre o conteúdo e os estudantes, de maneira a romper a dicotomia perto/longe através de um processo de mediação comunicativa e contextual da experiência autobiográfica do estudante. (…) Além disso, a tutoria põe em funcionamento e dinamiza um sistema de educação a distância, ou seja, cumpre uma função educativa no sentido de orientar e assessorar o processo de aprendizagem em relação ao conteúdo de um ou mais materiais.

Morchio (2009, p. 260) conceitua a tutoria como "um processo sistemático e intencional de mediação que tende a promover e assistir o aluno para que alcance as metas acadêmicas e avance em seu desenvolvimento pessoal" .

Segundo Rodolfo (2009) a tutoria se apresenta como uma atividade inerente à função docente, realizando-se de maneira individual e coletiva com os alunos, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem.

Ainda que não diretamente aplicada ao âmbito da educação a distância, Arbizu, Lobato e Castillo (2005) fazem uma definição de tutoria no ensino superior que merece ser resgatada. Após reconhecerem que há numerosas definições de tutoria, que são marcadas pelo

conceito de educação e orientação que cada uma sustenta, os autores apresentam sua definição de tutoria como "uma ação de intervenção formativa destinada ao acompanhamento dos estudantes e que é considerada mais uma atividade docente. O tipo de intervenção e as condições de aplicação determinam o modelo tutoria a aplicar" (ARBIZU; LOBATO e CASTILLO, 2005, p. 8)

A partir das diversas definições de tutoria podemos destacar variadas formas de entender essa atividade, organizadas por Arredondo, Gonzalez e Gonzalez (2011) em quatro categorias: 1ª) a tutoria como atividade acadêmica; 2ª) a tutoria como espaço de interação; 3ª) a tutoria como ação didática; 4ª) a tutoria como estratégia metodológica.

Na tutoria como atividade acadêmica, a prioridade é dada às questões cognitivas e referentes à aprendizagem. Dessa forma, a tutoria é vista como um meio para obter novos conhecimentos, para complementar as informações obtidas nos materiais didáticos e nas aulas. A função tutorial consiste em esclarecer e orientar os alunos nos conteúdos do curso e/ou das disciplinas, ficando em segundo plano os aspectos sociais, afetivos e pessoais dos estudantes.

A tutoria como espaço de interação amplia aspectos considerados na primeira categoria, pois leva em conta não apenas os processos cognitivos, mas também os aspectos psicossociais dos estudantes percebendo-o como ser social. Atribui importância ao trabalho coletivo e, nessa direção, enfatiza a capacidade de interação, a relação interpessoal e a comunicação. A tutoria é assim encarada como "um cenário social que permite a identificação de conquistas acadêmicas, das necessidades dos estudantes, dos interesses de formação e da participação em um contexto social e cultural determinado" (ARREDONDO, GONZALEZ e GONZALEZ, 2011, p.32).

Conceber a tutoria como ação didática implica entendê-la como atividade de ensino, como espaço em que conhecimentos, experiências, conteúdos são compartilhados e discutidos, as dúvidas são esclarecidas, e o tutor busca fornecer as melhores estratégias e métodos de aprendizagem de modo a promover o aprendizado dos estudantes. Nessa categoria, é enfatizada a ação de ensino e o papel do tutor no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Na última categoria se insere a tutoria como estratégia metodológica que visa possibilitar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa visão a tutoria se constitui de encontros periódicos de reunião do tutor com os estudantes para expor temas, esclarecer

dúvidas, dar orientações, verificar a consecução dos objetivos propostos, etc. Arredondo, Gonzalez e Gonzalez (2011) afirmam que essa compreensão da tutoria é essencial nos sistemas de educação a distância, pois "serve de conexão e vínculo com a instituição, materializando a pertinência do estudante à universidade e a presença da universidade no âmbito dos estudantes" (p.33).

Os autores também argumentam que o enfoque da tutoria, a forma de compreendê-la e utilizá-la dependem das diversas situações e contextos em que se dará a ação tutorial, pois "o conceito de tutoria é amplo e universal; são os diferentes âmbitos nos quais se aplica a ação tutorial que definitivamente determinam o enfoque, o sentido formativo e a prioridade dessa prática" (ARREDONDO, GONZALEZ e GONZALEZ, 2011, p.34).

Estudiosos e pesquisadores que se debruçam a pensar a educação a distância organizam sua história de maneiras variadas. Garrison (1985) divide a história da educação a distância em três gerações, tomando como principal referência as tecnologias de informação e comunicação, ou melhor, os meios empregados para realizar os processos de comunicação e de ensino e aprendizagem. São elas: educação por correspondência, educação multimídia e educação telemática.

A primeira geração de educação a distância, nascida no final do século XIX e início do século XX, caracterizava-se pelos estudos por correspondência. O texto escrito impresso e os serviços postais consistiam dos materiais e vias de comunicação.

Garcia Aretio (1999e) afirma que no início dessa geração os textos impressos utilizados não tinham nenhuma especificidade didática e tratava-se apenas de reproduzir por escrito uma aula presencial tradicional. A interação era realizada entre o material impresso e o estudante. O ato de ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém era tarefa atribuída aos materiais. A ênfase estava na autoaprendizagem.

Essa geração de educação teve longa duração e ainda está presente em algumas experiências de educação a distância em diversas partes do mundo. Com o desenvolvimento das tecnologias do rádio, do telefone e da televisão, gradativamente foi se introduzindo nos estudos por correspondência as possibilidades oferecidas por esses meios. Nos anos finais da década de 1960 inicia-se a segunda geração de educação a distância, a educação multimídia, baseada principalmente nos recursos audiovisuais do rádio e da televisão. As

primeiras universidades abertas foram criadas nas primeiras décadas dessa geração[12]. A interação que antes se dava sobretudo entre o estudante e o material impresso ganha novas possibilidades com as novas tecnologias disponíveis.

Tais possibilidades foram gradativamente introduzindo modificações no processo de comunicação na educação a distância e, consequemente, nas oportunidades de interação entre "aquele que ensina", o professor, e o estudante. O sistema de apoio e acompanhamento ao estudante da educação a distância, ainda incipiente e eminentemente impresso na primeira geração, vai ganhando novos contornos e se revestindo de maior importância. Se mudam as tecnologias e os meios empregados nos processos de comunicação e formação na educação a distância, as possibilidades interativas e as formas de apoio e acompanhamento ao estudante, o que dizer do fazer aprender alguma coisa a alguém, ou ensinar?

A partir da segunda geração de educação a distância, ainda que os materiais impressos e audiovisuais continuem a ter importância significativa nos processos comunicativos e de formação, o que parece começar a emergir é uma discussão mais acalorada sobre quem e como se ensina na educação a distância. Com as novas possibilidades comunicacionais proporcionadas pelas tecnologias disponíveis, a interação não precisa conter-se apenas ao texto impresso e, com isso, a figura do professor começa a ganhar certa evidência na educação a distância. Seu papel nesse novo contexto de ação e formação torna-se um elemento alvo de incompreensões e debates, pois as referências do ensino presencial não são, ou não deveriam ser, total e diretamente transponíveis para a educação a distância.

Muitas dessas incompreensões e debates permanecem e se aprofundam na terceira geração de educação a distância, chamada por Garrison (1895) de educação telemática, que surge em meados da década de 1980, consolidando-se a partir da década seguinte. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento crescente das telecomunicações e das tecnologias da informática, da internet e das redes telemáticas. A educação a distância não ficou alheia a esse desenvolvimento, passando a integrar tais possibilidades aos meios já utilizados como o

[12]As universidades abertas começaram a surgir a partir do final da década de 1960, com a criação da Open University, em 1969, na Inglaterra. Depois vieram a Universidad de Educacion a Distancia da España (UNED), em 1972, a University of South Africa, em 1973, a Anadolu University, da Turquia, em 1978, Indira Gandhi National Opne University da Índia, 1985, a Universidade Aberta de Portugal, em 1988, entre muitas até os dias atuais. Os modelos de educação a distância e o próprio conceito de universidade aberta não são uniformes nessas universidades. (CARMO, 1994; PRETI, 2003; MOORE; KEARSLEY, 2007).

impresso e os audiovisuais[13]. Expressões mais recentes dessa geração buscam convergir texto, áudio e vídeo em plataformas virtuais de aprendizagem baseadas na internet, fazendo emergir o ensino online.

Como afirmam Garcia Aretio (2001) e Morgado (2003), as duas primeiras gerações de educação a distância foram caracterizadas por níveis baixos de interação, limitando-se à interação estudante-conteúdo. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem se fundamenta numa pedagogia transmissiva, que fomenta a aprendizagem individual e centralizada no estudo autodirigido em que a dimensão social do processo educativo é secundarizada, quando não, desconsiderada.

Na terceira geração de educação a distância, que tem no ensino online a sua mais recente expressão, as possibilidades interativas e comunicacionais se alargaram podendo realizar-se na forma de um para muitos, muitos para um, um para um, muitos para muitos, ou seja: estudantes-materiais didáticos; estudantes-professores-estudantes; estudantes-estudantes. Com tais possibilidades de interação e comunicação, a dimensão social do processo de ensino e aprendizagem ganha nova importância na educação a distância "permitindo novas abordagens pedagógicas e redefinindo o papel do professor e do estudantes de ensino a distância" (MORGADO, 2003, p.77).

Assis e Cruz (2007, p.104) afirmam que "com o uso das tecnologias de comunicação e informação, houve uma abertura para um novo processo de mediação entre o aprendiz e o conhecimento, gerando assim uma nova perspectiva de pensar e fazer educação".

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e as novas possibilidades interativas e comunicativas ensejadas pelas mesmas foram construindo um terreno fértil para mudanças nos processos de ensinar e aprender na educação a distância e suscitando novos questionamentos. Afinal, quem e como se ensina na educação a distância? Como se faz aprender alguma coisa a alguém nessa modalidade?

Ao nos remetermos a tais questionamentos, esbarramos nas discussões sobre a atividade docente na educação a distância.

Garcia Aretio (2001), sintetizando os critérios definidores básicos apontados por diversos autores (HOLMBERG, 1985; KEEGAN, 1980; CASAS ARMENGOL, 1982;

[13]Garcia Aretio (1999e) observa que, ainda que feitas as tentativas de organizar a história da educação a distância demarcando períodos, essas gerações não se ajustam a um período fechado de tempo nem lugar. Existem experiências de educação a distância que ainda não passaram da primeira geração. Entre aquelas que se situam mais claramente na terceira geração, ainda há as que continuam a utilizar materiais impressos, próprios da primeira geração.

PETERS, 1983; ROWNTREE, 1986), define a educação a distância como um sistema de ensino com uma metodologia específica que se caracteriza por:

- separação física professor-aluno;
- o apoio dos meios técnicos;
- o respaldo de uma organização e tutoria;
- a aprendizagem flexível, independente ou colaborativa;
- a colaboração bidirecional mediada.

Tendo como uma das características definidoras essenciais da educação a distância a separação espacial e temporal entre professor-aluno, os diversos modelos e formas de desenhar o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade foram procurando romper com as "distâncias" entre os agentes do processo educativo valendo-se de materiais e estratégias didáticas que pudessem simular a presença do professor ou diminuir os efeitos negativos da ausência de comunicação e interação face a face, um dos marcos da educação presencial.

Os materiais impressos foram o ícone da primeira geração de educação a distância e continuam tendo importância considerável atualmente. Mas, como já comentamos, a partir da segunda geração e mais fortemente na terceira geração, em que nos encontramos, a maioria dos programas e modelos de educação a distância utilizam outros meios e tecnologias para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. A interação, antes restrita e limitada ao estudante-conteúdo, passa a ser cada vez mais possível e diversificada em suas formas.

Ao discutir a interação estudante-professor na educação a distância, Morgado (2003) observa que, ainda que em termos conceituais seja-lhe atribuída importância fundamental, "na prática, o valor que lhe é reconhecido é muito variável e está fortemente correlacionado com o peso atribuído (institucionalmente) à componente pedagógica na organização de todo o sistema" (MORGADO, 2003, p.79). Se a instituição se fundamenta numa visão de educação a distância em que a responsabilidade por ensinar é atribuída ou transferida para os materiais didáticos e para a relação estudante-conteúdo, a importância da interação professor-estudante é secundarizada.

Por outro lado, nas instituições que procuram construir seus modelos de educação a distância atribuindo importância à interação entre os agentes do processo educativo como um dos fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor, ou ainda, a atividade docente, é reinvestida de relevância. À medida que novos modelos de educação a

distância, mais interativos, tornaram-se uma possibilidade, o sistema de apoio e acompanhamento ao estudante da educação a distância – a tutoria – foi ganhando novos contornos e assumindo novas funções.

Conforme observa Garcia Aretio (1999e) já na final da primeira geração de educação a distância, quando passou-se a perceber a necessidade de dar uma forma mais interativa aos materiais de aprendizagem e às formas de comunicação, "começa-se a desenhar a figura do tutor ou orientador do aluno que dá resposta por correio às dúvidas apresentadas por este, devolve os trabalhos corrigidos, anima o estudante para que não abandone os estudos e inclusive mantém contatos presenciais com ele" (GARCIA ARETIO, 1999e, p. 13). O reconhecimento da importância da interação e do apoio e acompanhamento ao estudante da educação a distância reafirma um aspecto essencial da ação educativa, sobretudo em se tratando de processos formais de educação: a interação didática entre estudante e professor.

Conforme Betancourt (1993, p.47) "antes que prescindir do docente ou professor, a educação a distância o que faz é repensar as funções do docente tradicional, as quais não se encaixam nas funções do docente a distância".

Segundo o autor, se no ensino presencial o termo docente se aplica à pessoa dedicada a ensinar, o que permite inferir a docência como a atividade substantiva de quem ensina, corroborando com os argumentos de Roldão (2002; 2005) sobre a especificidade da docência, na educação a distância a função docente não se identifica com o ensino, ao menos tendo como referência o presencial, mas sim com funções de assessoria, consultoria, facilitação e tutoria, pensando no ensino como concebido no presencial.

Concordamos que a docência, a atividade docente e o ensinar na educação a distância não podem ser analisados e discutidos tendo como referência o ensino presencial. Os espaços e tempos são outros. As formas de gestão e organização são outras. As estratégias e materiais didáticos e pedagógicos são (ou deveriam ser) outros. Mas partindo do conceito de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2003), poderíamos falar de processos de educação formal, como os que ocorrem no ensino superior, sem falarmos de ensino? Como pensar na aprendizagem de uma profissão em contextos formais sem que estudantes sejam ensinados? Ao ressignificar o conceito de ensinar na educação a distância não podemos jogar fora a criança com a água do banho...

Os novos modelos de educação a distância fundamentados na essencialidade da interação professor-estudante nos processos de ensino e aprendizagem e gestados no contexto

da atual geração do ensino online, com suas novas possibilidades de interação e comunicação, tem provocado, segundo Morgado (2005, p. 97), uma mudança de paradigma na educação a distância que

> situa-se na possibilidade de existir um grupo de aprendizagem — um grupo classe — invertendo aquilo que noutras gerações de ensino a distância foi qualificado como a desintegração da sala de aula. Trata-se, porém, de uma nova sala de aula, distribuída no espaço, deslocalizada — a sala de aula virtual — com características únicas, onde a interacção se baseia na escrita, é independente do espaço e do tempo e é de muitos-para-muitos. É este elemento (o grupo-classe) que possibilita uma aprendizagem contextualizada e colaborativa, inconcebível noutras gerações de ensino a distância.

Essa mudança de paradigma proporcionada pelo ensino online, esse regresso ao paradigma da sala de aula, agora virtual, parece trazer implicações significativas para o ensino a distância e docência nessa modalidade. O que caberia ao professor da educação a distância no contexto da sala de aula virtual? Ensinar? Como deveria se dar a atividade de ensino na educação a distância na geração da ensino virtual?

Construir caminhos para elucidar tais questionamentos requer considerar as diferenças existentes entre as instituições de ensino presencial e de educação a distância. Para Garcia Aretio (2001, p. 176) uma das diferenças fundamentais é que

> Enquanto nas instituições convencionais quem ensina basicamente é o docente, no ensino a distância é precisamente uma instituição que ostenta esta responsabilidade. É basicamente o trabalho em equipe de numerosas pessoas com diferentes funções o que torna possível essa modalidade educativa a distância.

O trabalho coletivo parece assim, ser essencial à educação a distância, como também argumentam outros autores como Keegan (1983), Belloni (2003) e Mill (2010) ainda que nem sempre a partir da mesma perspectiva.

Nessa visão da educação a distância como dependente do trabalho coletivo é que se origina o conceito do professor como um agente coletivo. Romão (2004, p. 282) observa que "o fato de trabalhar-se em equipe, de uma aprendizagem colaborativa, e até a invenção do "professor coletivo" não tira nem diminui a importância do docente. Ao contrário, ele será muito mais necessário nessas formas de ensino".

A educação a distância, portanto, não prescinde da figura do professor, muito embora, seu papel e funções possam ser reinvestidos de novos sentidos. De acordo com Morgado (2003), conceber o professor do ensino a distância como um coletivo acaba por mascarar e tornar invisível as diferenças de diversas naturezas em que estão envolvidos aqueles que

compõem esse coletivo. O professor da educação a distância acaba, assim, por carecer de uma identidade ao ser desmembrado num coletivo. É nesse contexto desafiador que nos deparamos com um agente que tem sido apontado por muitos como uma das " chaves" do sucesso da educação a distância: o tutor (GARCIA ARETIO, 1994; 1999; MORGADO, 2004; MILL, 2006; GONÇALVES, 2008; SILVA, 2008; ZIEDE, 2008).

Mas, se por um lado parece ser reconhecida a importância do tutor, por um outro lado, em torno dele pairam inúmeras dúvidas, incompreensões e questionamentos. A compreensão do tutor como um professor, por exemplo, não é algo consensual sendo dependente tanto das teorias de educação a distância que fundamentam as propostas formativas nessa modalidade, quanto das diversas concepções de tutoria e de tutor que podem de tais teorias derivar, que comportam formas variadas de compreender a relação entre professor, tutor, estudante e material didático (PRETI, 2003).

Em se tratando do modelo de tutoria, Rego (2010, p. 118) observa que a escolha por um modelo

> (…) está diretamente relacionada à definição da proposta educacional do curso, porque a ação do tutor atenderá aos objetivos de ensino ou de formação, dependendo do que se deseja como processo de aprendizagem e do resultado que se objetiva alcançar com os alunos.

As formas de entender a tutoria são diversas. Entretanto, Calvo e Largo (2001) ainda que realizem suas análises a partir do contexto escolar, observam que as diversas definições de tutoria a ressaltam como uma atividade inerente à função do professor, como guia e orientador, podendo se realizar de modo individual ou coletivo, sendo um meio eficaz para intervir no processo educativo e otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, "a tutoria se vincula à ação orientadora que um docente realiza com um grupo de alunos, de tal maneira que um professor-tutor é aquele que se encarrega do desenvolvimento, maturação, orientação e aprendizagem de um grupo de alunos sob sua responsabilidade". (CALVO, LARGO, 2001, p.16).

No âmbito da tutoria universitária, Álvarez Perez (2002) a define como um processo gerado entre professor e estudante tendo como finalidade constituir uma relação de apoio em que o professor ajuda o estudante a desenhar e a desenvolver seus objetivos acadêmicos, pessoais e profissionais.

Das definições acima mencionadas se depreende o entendimento da tutoria como um sistema de apoio e orientação pedagógica, individual ou coletivo, com o objetivo de promover

tanto a formação profissional quanto o desenvolvimento pessoal pleno dos estudantes. Nessa visão, tem-se a tutoria como um ponto de contato permanente do estudante com a instituição, por meio da qual se realiza grande parte do processo de retroalimentação (ou feedback) acadêmica e pedagógica, mantendo-se a motivação dos estudantes e auxiliando em seus processos de aprendizagem.

Diante do exposto, pode-se dizer que a tutoria "personifica a educação distância", construindo a "presencialidade" ou o sentido de presença necessária quer do ponto vista acadêmico-pedagógico quer do ponto de vista institucional (MAGGIO, 2001; BERNAL, 2008).

A tutoria foi incorporada aos modelos de educação a distância tendo como referência as concepções de tutoria do ensino presencial. Essas influências não podem ser desconsideradas, mesmo reconhecendo a necessidade de que sejam consideradas as especificidades da educação a distância como modalidade de formação e a necessidade dos devidos esclarecimentos sobre como a tutoria é concebida e praticada nesses contextos.

Embora a tutoria não tenha surgido com a educação a distância e anteriormente se realizara sem uso de tecnologias, é certamente com a educação a distância que esse conceito se expande. Mas se o conceito de tutoria foi se expandindo, a maneira de entender o tutor e seu papel também não é inerte. Não é possível, portanto, compreender a tutoria sem fazer referência ao tutor, seu papel, atribuições, competências.

2.5.1 O tutor: papel, funções e competências

No âmbito das instituições envolvidas com a educação a distância, a maneira de conceber o tutor, seu papel e funções não tem sido consensual. Preti (2003) realizou um mapeamento dos modelos de tutoria das megauniversidades a distância e constatou que essa falta de consenso se refere, sobretudo, a compreensão do tutor como um professor ou não.

Na Téle-Université du Quebec (TELUQ) o tutor não é visto como um professor e sim como um guia que oferece suporte à aprendizagem dos estudantes, que os acompanha individualmente. O tutor não ensina e suas funções consistem em:

- aconselhar o estudante sobre seu método de trabalho ou sobre a organização e o planejamento de sua caminhada de aprendizagem;

- ajudar o estudante a ele mesmo solucionar os problemas de compreensão do conteúdo, aconselhando, orientando e levando-o a refletir;
- oferecer o suporte necessário sobre os procedimentos administrativos do curso e o funcionamento do mesmo;
- motivar e encorajar o estudante ao longo de sua caminhada de aprendizagem.

As funções do tutor na TELUQ estão, assim, associadas principalmente ao aconselhamento, ao suporte e à motivação e, como afirma Preti (2003, p. 6), a tutoria nesta instituição "apresenta uma abordagem pedagógica centrada sobre o ato de aprender, colocando à disposição do estudante-adulto recursos que lhe permitam alcançar os objetivos do curso e o desenvolvimento de sua autonomia". A ênfase parece ser colocada na autoaprendizagem.

Outra instituição analisada por Preti (2003) foi a Universidad de Educación a Distancia da España (UNED), que desde sua criação, em 1972, tem se destacado no cenário internacional da educação a distância e sua experiência e modelos tem servido de referência para universidades em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil.

Na UNED, a tutoria se constitui como um sistema de educação individualizada em que se atende as características pessoais dos alunos dentro de um sistema de educação coletiva (GARCIA ARETIO, 1999b). O tutor, ou professor-tutor, é um membro docente da comunidade universitária que desempenha diferentes funções docentes e realiza sua atividade docente com uma dedicação parcial, nos Centros Associados[14] e nos Centros de Apoio no estrangeiro. E quem são esses professores tutores? Grande parte dos professores tutores são professores da universidade, professores do ensino secundário, funcionários e profissionais em exercício. Todos possuem formação acadêmica. Como figura que acompanha a criação da UNED, o professor-tutor tem sua situação acadêmica e funcional regulamentada por Decretos da UNED.

Conforme observa Garcia Aretio (1999a) a incorporação dos professores tutores no sistema organizativo da UNED tem significado a existência de uma "nova figura na docência universitária". Diferentemente da ideia original de tutoria, em que estudantes experientes

[14]A UNED, que tem sede em Madri, tem 8 campis na Espanha e 62 centros associados espalhados pelo país e em outras partes do mundo. Em cada um desses centros associados há tutores responsáveis por fazer a "ponte" entre os professores e alunos, auxiliando os estudantes a desempenhar suas atividades.

assumiam a responsabilidade pelo acompanhamento de estudantes iniciantes numa disciplina e/ou curso, na concepção de tutoria da UNED, o tutor é um professor que compartilha da docência com os professores da sede. A esses professores cabe se responsabilizar por acompanhar de maneira próxima a aprendizagem do aluno que vivencia uma situação específica marcada por dois aspectos muito concretos: a distância do âmbito acadêmico e a solidão diante do estudo.

> O professor tutor é um orientador e assessor do aluno, e um vínculo indispensável entre este e a Sede Central de La UNED; este profissional personaliza a educação a distância mediante um apoio organizado e sistemático, com o fim de estimular e orientar, de facilitar, em definitivo, as situações de aprendizagem e ajudar a resolver as dificuldades com as quais o aluno se depara no material didático de apoio ao estudo independente (GARCIA ARETIO, 1999a, p.5).

Garcia Aretio (1999b) define como característica primordial da figura do professor-tutor a de fomentar o desenvolvimento e o estudo independente, devendo ser orientador da aprendizagem do aluno distante e carente da presença do professor. Suas funções docentes são:

- orientar aos alunos em seus estudos seguindo os critérios didáticos e as diretrizes administrativas da instituição;
- esclarecer e explicar aos alunos as questões e dúvidas relativas aos conteúdos das disciplinas e matérias cuja a tutoria desempenha;
- participar na avaliação contínua dos alunos, informando aos professores responsáveis pela disciplina acerca do nível de sua preparação;
- realizar investigação sob orientação do departamento correspondente ou colaborar nas que este leve a cabo.

Embora seja um docente, a atividade do tutor é distinta da do professor convencional e não é sua tarefa transmitir mais informação ao aluno, mas sim ajudá-lo a superar as dificuldades que surgem nas diferentes disciplinas. (GARCIA ARETIO, 1999b).

Partindo dessa concepção de tutor, o autor organiza as funções a serem desempenhadas pelo professor tutor em cinco grupos:

- **orientadora:** indicando aos alunos o que devem fazer e que passos devem seguir para obter os resultados satisfatórios;

- **facilitadora da aprendizagem:** esclarecendo e explicando questões relativas ao material que tutora;
- **avaliadora:** intervindo na avaliação formativa dos alunos e informando ao professor responsável pela disciplina os avanços dos alunos, com vistas à avaliação somativa;
- **assessora:** acompanhando as dificuldades de aprendizagem para que o aluno encontre as soluções adequadas as mesmas;
- **motivadora:** animando o estudante quando desanima, fazendo-o ver as causas que levaram a essa situação.

Na UNED, portanto, o professor-tutor assume todos os aspectos que habitualmente correspondem a um professor presencial, excetuando o relativo à elaboração do projeto da disciplina que é competência do professor ou da equipe docente da Sede da UNED.

As funções a serem desenvolvidas pelo tutor abrangem aspectos pedagógicos, cognitivos, afetivos e institucionais apontando para a importância do papel que esse profissional assume na educação a distância. Garcia Aretio (1999b) resume essas funções organizando as tarefas tutoriais na educação a distância em três dimensões: tarefas orientadoras, tarefas acadêmicas e tarefas institucionais.

As tarefas orientadoras relacionam-se mais com a área afetiva; as tarefas acadêmicas, com o âmbito cognitivo devendo agregar-se às tarefas institucionais que se vinculam à colaboração com a instituição e professores responsáveis pelas disciplinas.

Os quadros de 1 a 3 mostram as tarefas organizadas por Garcia Aretio (1999b).

Quadro 1: Tarefas Orientadoras do Professor Tutor

1	Informar sobre os diversos aspectos que configuram o sistema de educação a distância em geral e a instituição em particular, estimulando o aluno novo para que se integre e se identifique com o curso e com a natureza do mesmo e a com a filosofia da instituição.
2	Evitar que o aluno se sinta só, proporcionando-lhe vias de contato com a instituição, animando-o e orientando-o em suas dificuldades.
3	Familiarizar o aluno com a metodologia da educação a distância e com o uso dos materiais de estudo. Destacar a importância dos estudos independentes.
4	Ajudar a esclarecer as metas e aspirações de um e respeitar, aceitar e valorizar as atitudes de ordem emocional e intelectual da pessoa e do grupo.
5	Estimular os estudantes, com o fim de evitar a ansiedade em face dos previsíveis problemas ou dificuldades que se podem gerar nas aprendizagens futuras.
6	Personalizar o sistema, orientando o ajuste do ritmo e intensidade de estudo de acordo: com as necessidades e interesses de cada um; com suas capacidades e limitações; com as dificuldades do curso ou matéria e com as reais disponibilidades de tempo para dedicar aos estudos.
7	Conhecer os alunos tutorados, aceitando as diferenças individuais como condicionantes dos ritmos de aprendizagem. Dessa maneira, poderá proporcionar o adequado conselho/orientação sobre as

	possibilidades pessoais de rendimento.
8	Promover a interação do grupos tutorados favorecendo a comunicação entre seus membros e a realização de trabalhos em grupos, dentro e fora das tutorias oficiais. Organizar círculos de estudo.
9	Propor aos alunos técnicas diversas de trabalho intelectual que facilitam a aquisição de conhecimentos e habilidades, de acordo com as peculiaridades do estudo a distância e da matéria em questão.
10	Comunicar-se pessoalmente com cada um e estabelecer com eles uma autêntica relação compreensão e de aceitação. Esta comunicação, além de pessoalmente, deve fazer-se, segundo os casos, por carta, telefone ou via telemática.
11	Averiguar se existem problemas pessoais nos participantes que possam obstaculizar a aprendizagem, com o fim de propor vias adequadas de solução.
12	Motivo e estimular os estudos mediante os diversos tipos de ação tutorial, apresentando tarefas que favoreçam o melhor alcance dos objetivos e fomentando o sentimento de autorresponsabilidade.

Fonte: Traduzido de Garcia Aretio (1999b).

Quadro 2: Tarefas Acadêmicas do Professor Tutor

1	Informar sobre os diversos aspectos que configuram o sistema de educação a distância em geral e a instituição em particular, estimulando o aluno novo para que se integre e se identifique com o curso e com a natureza do mesmo e a com a filosofia da instituição.
2	Evitar que o aluno se sinta só, proporcionando-lhe vias de contato com a instituição, animando-o e orientando-o em suas dificuldades.
3	Familiarizar o aluno com a metodologia da educação a distância e com o uso dos materiais de estudo. Destacar a importância dos estudos independentes.
4	Ajudar a esclarecer as metas e aspirações de um e respeitar, aceitar e valorizar as atitudes de ordem emocional e intelectual da pessoa e do grupo.
5	Estimular os estudantes, com o fim de evitar a ansiedade em face dos previsíveis problemas ou dificuldades que se podem gerar nas aprendizagens futuras.
6	Personalizar o sistema, orientando o ajuste do ritmo e intensidade de estudo de acordo: com as necessidades e interesses de cada um; com suas capacidades e limitações; com as dificuldades do curso ou matéria e com as reais disponibilidades de tempo para dedicar aos estudos.
7	Conhecer os alunos tutorados, aceitando as diferenças individuais como condicionantes dos ritmos de aprendizagem. Dessa maneira, poderá proporcionar o adequado conselho/orientação sobre as possibilidades pessoais de rendimento.
8	Promover a interação do grupos tutorados favorecendo a comunicação entre seus membros e a realização de trabalhos em grupos, dentro e fora das tutorias oficiais. Organizar círculos de estudo.
9	Propor aos alunos técnicas diversas de trabalho intelectual que facilitam a aquisição de conhecimentos e habilidades, de acordo com as peculiaridades do estudo a distância e da matéria em questão.
10	Comunicar-se pessoalmente com cada um e estabelecer com eles uma autêntica relação compreensão e de aceitação. Esta comunicação, além de pessoalmente, deve fazer-se, segundo os casos, por carta, telefone ou via telemática.
11	Averiguar se existem problemas pessoais nos participantes que possam obstaculizar a aprendizagem, com o fim de propor vias adequadas de solução.

Fonte: Traduzido de Garcia Aretio (1999b).

Quadro 3: Tarefas Institucionais do Professor Tutor

1	Participar da filosofia que comporta o sistema de ensino a distância em geral e a instituição e identificar-se com a instituição em particular.
2	Conhecer os fundamentos, estruturas, possibilidades e a metodologia do ensino a distância em geral e particular da instituição, e manter-se permanentemente atualizado mediante a participação nas atividades de formação que a propósito podem se organizar.
3	Colaborar e manter os contatos convenientes com os docente da Sede Central, últimos responsáveis do curso e com os demais tutores que tutoram os mesmo alunos, com o fim de levar a acabo uma ação coordenada que evite o desnorteamento destes.
4	Elaborar as informações tutoriais pertinentes na base dos trabalhos de avaliação a distância e do conhecimento direto dos participantes, com o fim de enriquecer a avaliação final.
5	Conhecer e avaliar os materiais de estudo, assim como as restantes variáveis curriculares (objetivos, conteúdos, sequências, incentivos, método, atividades, avaliação, etc..) e emitir as informações

	correspondentes, com o fim de retroalimentar o processo.
6	Informar os alunos das características da instituição, e das possibilidades que ela oferece.
7	Manter atualizado o expediente do aluno, registrando todos os dados significativos próprios do processo; e os resultados da aprendizagem que vá adquirindo.
8	Prever as ações e ajudas específicas que requerem alunos com determinadas dificuldades, impedimentos e desvantagens (reclusos, enfermos, inválidos, etc.).
9	Promover reuniões frequentes ou convivências dos alunos com os professores da Sede Central.
10	Realizar o máximo esforço para manter os cursos, seminários, jornadas, etc. convocados .

Fonte: Traduzido de Garcia Aretio (1999b).

Na literatura sobre educação a distância encontramos outros autores que atribuem funções ao tutor de acordo com o papel que dele se espera. Gonçalves (2008) realizou um amplo levantamento dos papéis e das funções do tutor, mais especificamente do tutor em contextos online. Nesse levantamento ficou evidente a importância do tutor como chave do sucesso dos cursos na educação a distância. Acerca dos papeis predomina o entendimento do tutor como um planejador, facilitador e conselheiro (HEUR; KING, 2004). Em relação às funções, as discussões são mais abrangentes.

Moore e Kearsley (1996) atribuem como funções do tutor: apresentar os conteúdos do curso, fornecer feedback do progresso do estudante, aconselhar e esclarecer dúvidas, responder a questões de administrativas, aplicar avaliações e corrigi-las, assegurar a realização de reuniões presenciais previstas no cronograma do curso e/ou disciplina e constituir-se como elo de ligação entre o estudante e a instituição.

Outro conjunto de funções específicas a serem realizadas pelo tutor são descritas por Duggleby (2000): dar as boas-vindas aos formandos, encorajar e motivar, monitorizar o progresso da aprendizagem, assegurar que os formandos estão a trabalhar no ritmo adequado, dar informações, explicar, clarificar e aprofundar, dar feedback do trabalho aos formandos, assegurar que os formandos estão a cumprir os requisitos exigidos, assegurar o sucesso da comunicação, facilitar a comunidade de aprendizagem, fornecer apoio técnico e realizar o encerramento do curso e/ou disciplina.

Para Higgison (2001), as funções do tutor resumem-se em: facilitar a comunicação a alimentar com a comunidade de aprendizagem, monitorar os contributos de cada um, facilitar acesso administrativo e técnico, fornecer instruções online, fazer uma moderação em tempo oporturno das discussões do fórum, orientar os alunos ao longo do curso, motivar, tolerar as diferenças e ajudar os estudantes a atingir os seus objetivos.

O autor também apresenta as linhas orientadoras propostas pela Open University para ajudar a estabelecer e definir uma tutoria de qualidade nos cursos oferecidos, tendo o tutor as

funções de: prestar apoio, responder a pedidos diretos de informação, acompanhar as discussões, monitorar a participação dos estudantes e fornecer resumos e feedback às atividades dos estudantes.

Tratando das diferentes funções que os distintos profissionais desempenham nas ações de formação a distância, Marcelo (2005) descreve que o professor-tutor é o encarregado de orientar os alunos ao longo do curso, solucionado dúvidas, resolvendo problemas, etc. Deve ser um especialista nos conteúdos do curso em questão e realizar a tarefa fundamental de fazer com que os alunos percebam que há alguém que responde com prontidão e adequação as suas dúvidas e problemas.

Belloni (2003) aponta a tutoria como uma das funções de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, resultante do processo de divisão do trabalho e do desdobramento da função docente que a educação a distância demanda. Nessa divisão, o professor tutor é aquele que "orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação" (BELLONI, 2003, p.83).

Nessa mesma direção, Cejudo (2006) define a função tutorial como um processo de orientação, ajuda ou conselho realizado sobre o aluno para alcançar diferentes objetivos: integrá-lo no ambiente técnico-humano formativo, resolver as dúvidas de compreensão dos conteúdos que se lhes apresente, facilitar sua integração na ação formativa, ou simplesmente superar o isolamento que este ambientes produzem no indivíduo, e que são motivo determinante do alto abandono dos estudantes.

Em se tratando das áreas de intervenção do tutor, Berge (1995), as apresenta assim organizadas:

- **Área pedagógica** – o tutor é um facilitador de todos os conhecimentos que formam parte, direta ou indiretamente, do curso. Para tal efeito, deve desenhar mecanismos pedagógicos dinâmicos, em concordância com a flexibilidade que oferece a tecnologia.
- **Área social** – o tutor tem a obrigação de criar um ambiente amigável na classe virtual, fomentar a coesão do grupo, ajudar os estudantes a trabalhar juntos em um projeto comum.

- **Área organizativa** – o tutor deve preparar a agenda do curso e, sobretudo, as diferentes interações tutor-estudante, estudante-estudante, estudante outros especialistas.
- **Área técnica** - o tutor deve fomentar a transparência da tecnologia para que os estudantes centrem sua atenção no curso e não se deixem distrair pelas possíveis complicações dos aparatos e programas informáticos.

Uma tentativa de síntese das áreas de intervenção do tutor também foi realizada por Morgado (2001) resultando nas seguintes áreas:

- **Aspectos Pedagógicos** - engloba todos aqueles aspectos que suportam o processo de aprendizagem, desde as técnicas de ensino direto às técnicas que se centram na facilitação da aprendizagem: fazer perguntas; dar exemplos e modelos; orientar e sugerir; promover a reflexão; orientar os estudantes na exploração de outras fontes de informação; estimular os estudantes para a justificação/explicação e elaboração das suas ideias; dar feedback; proceder à estruturação cognitiva das tarefas; sumariar.
- **Aspectos de Gestão** - prende-se com as tarefas de organização e planificação do curso e das atividades de ensino.
- **Aspectos Sociais** - é relativa à criação dum contexto social de aprendizagem, onde seja possível o desenvolvimento e a manutenção de um grupo coeso e que trabalha de forma colaborativa.
- **Aspectos Técnicos** – refere-se à contribuição do professor para tornar a tecnologia transparente, permitindo assim ao estudante concentrar-se nas tarefas acadêmicas.

Uma organização semelhante das funções a serem desempenhadas pelo tutor é feita por Cejudo (2006), especialmente referentes aos espaços formativos online:

- **Função Técnica -** o tutor deverá assegurar-se que os estudantes possuam um certo domínio das ferramentas tecnológicas utilizadas no curso e/disciplina (chat, correio eletrônicos, etc. Essa função determina em grande medida o êxito posterior da aprendizagem dos estudantes da educação a distância, via internet.

Dessa forma, o tutor deve ser um especialista em questões técnicas e possuir as habilidades mínimas para resolver as dúvidas dos estudantes.

- **Função Acadêmica -** o tutor deverá ser competente em aspectos relacionados com o domínio dos conteúdos, o diagnóstico e a avaliação formativa dos estudantes, possuir habilidades didáticas para a organização das atividades sob sua responsabilidade.
- **Função Organizativa -** esta função estabelece a estrutura de execução a desenvolver, explicação das normas de funcionamento e tempos designados.
- **Função Orientadora -** oferecer um assessoramento personalizado aos participantes do curso em aspectos relacionados com as diferentes técnicas e estratégias de formação. Essa é uma função essencial a ser desenvolvida pelo tutor com o propósito de guiar e assessorar o estudante no desenvolvimento de sua formação.
- **Função Social** – esta função propõe-se a minimizar situações que podem ocorrer quando o estudante se encontra trabalhando com o computador, tais como isolamento, falta de motivação, etc.

A esses diferentes papéis e funções atribuídas ao tutor segue um conjunto também diversificado de competências que lhe são necessárias para dar conta de desempenhar as tarefas que lhe são conferidas. Esse é outro ponto que não é consensual. Entretanto, uma análise da literatura permite-nos observar as competências mais comumente apontadas como essenciais ao tutor, associadas diretamente ao papel e à função que se espera desse profissional.

Um quadro das funções a serem desempenhadas pelo tutor associadas às competências exigidas é também apresentado por Cejudo (2006, p.15-16) como síntese das discussões sobre o tutor, suas funções e competências.

Quadro 4: Funções e competências do tutor

FUNÇÕES	COMPETÊNCIAS
Acadêmica/ Pedagógica	- Dar informação, ampliar esclarecer e explicar conteúdos apresentados; Responder aos trabalhos dos estudantes. - Assegurar-se de que os estudantes estão alcançado o nível adequado. - Desenhar atividades e situações de aprendizagem de acordo com um diagnóstico prévio. - Resumir os debates do grupo. - Fazer avaliações globais e individuais das atividades realizadas.
Técnica	- Assegurar-se de que os alunos compreendem o funcionamento técnico do ambiente de aprendizagem. - Dar conselhos e apoio técnicos. - Realizar atividades formativas específicas. - Gerir grupos de aprendizagem em rede. - Incorporar e modificar novas materiais no ambiente formativo. - Manter-se em contato com o administrador do sistema. - Utilizar adequadamente o correio eletrônico. - Saber dirigir e participar em comunicações assíncronas. - Usar softwares com propósitos determinados.
FUNÇÕES	**COMPETÊNCIAS**
Organizativa	- Estabelecer o calendário do curso,de forma global e específica. - Explicar as normas de funcionamento dentro do ambiente. - Manter contato com o resto da equipe docente e de organização. - Organizar o trabalho em grupo e facilitar a coordenação entre os membros. - Contatar especialistas. - Oferecer informação significativa para a relação com a instituição. - Estabelecer estruturas na comunicação online com uma determinada lógica.
Orientadora	- Facilitar técnicas de trabalho intelectual para el estudo em rede. - Dar recomendações públicas e privadas sobre o trabalho e a qualidade do mesmo. - Assegurar-se de que os alunos trabalhem em um ritmo adequado. - Motivar os estudantes para o trabalho. - Informar os estudantes sobre seu progresso no estudo. - Ser guia e orientador do estudante.
Social	- Dar as boas vindas aos estudantes que participam do curso. - Incentivar os estudantes para que ampliem e desenvolvam os argumentos apresentados por seus companheiros. - Integrar e conduzir las intervenções. - Animar e estimular a participação. - Propor as atividades para facilitar o conhecimento entre os participantes. - Dinamizar a ação formativa e o trabalho em rede.

Fonte: Cejudo (2006, p.15-16)

Marcelo (2005) distingue um conjunto de competências que os diferentes profissionais que trabalham com a educação a distância devem possuir: competências tecnológicas, competências de desenho do curso, competências de gestão e competências tutoriais. Essas últimas ficam sob responsabilidade, sobretudo, do professor-tutor e incluem:

- orientar e assessorar os alunos ao longo do processo de formação;
- promover a participação dos alunos de forma a dinamizar o curso por meio do uso das ferramentas de comunicação;
- demostrar habilidades comunicativas utilizando as distintas ferramentas de comunicação com o objetivo de fomentar a interação entre o alunado;
- selecionar o sistema de tutoria mais adequado em relação ao tempo, modos e ferramentas de comunicação que otimizem a aprendizagem do aluno;
- avaliar as tarefas individuais e grupais dos alunos ao longo do curso.

Para Pagano (2007), os atributos e competências do tutor na educação a distância podem ser delineados a partir da análise das características da aprendizagem de adultos, classificados pela autora em três dimensões: dimensão didática (relativa aos saberes conceituais), dimensão técnica (relativa aos saberes procedimentais) e dimensão psicoafetiva (relativa aos saberes atitudinais). Dimensões essas que no processo da educação a distância aparecem sistematicamente vinculadas entre si.

Na dimensão didática, partindo do entendimento de que na aprendizagem de adultos é preciso centrar-se mais nas expectativas de quem aprende e não de quem ensina, o tutor deve ser capaz de selecionar adequadamente os conteúdos e atividades que se propõe aos alunos de forma a favorecer a indagação autônoma por parte deles. Deve ser capaz também de detectar, diagnosticar e manejar adequadamente os distintos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, assessorando-os na organização personalizada do currículo do curso.

Considerando-se que o adulto tem a necessidade de conhecer o motivo por que deve aprender antes de comprometer-se com a aprendizagem e que, em sua maioria, são herdeiros de uma tradição pedagógica presencial, o tutor deverá ser capaz de transmitir com precisão e clareza os objetivos do processo de educação a distância, mostrando convicção nos benefícios dessa modalidade e também conhecer o perfil dos alunos de forma a intervir oportunamente. Somadas a essas tarefas está a de orientar e assessorar os estudantes no uso das ferramentas informáticas empregadas no curso, compondo a dimensão técnica da tutoria.

Já a dimensão psicoafetiva envolve ações do tutor que dizem respeito a estimular nos alunos sentimentos de confiança em suas próprias possibilidades de gerir sua aprendizagem, a fim de diminuir sentimentos negativos de insegurança, inferioridade e incapacidade. Para isso,

o tutor deve se comunicar pessoalmente com cada aluno utilizando todos os recursos e técnicas comunicacionais que oferecem os distintos meios ao seu alcance.

E como se realizam essas ações de tutoria?

2.5.2 Modalidades de Tutoria

Os modelos de tutoria variam também em virtude da maneira como se organiza o sistema de apoio aos estudantes no que se refere aos encontros presenciais e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ao analisar os modelos de tutoria de três universidades de ensino a distância: a Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED) e a Universitat Oberta de Catalunya (UOC), na Espanha, e a Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), no México, Reis (2000) classifica-os em: semipresencial, bimodal e virtual.

No modelo de tutoria semipresencial (UNED), os estudantes contam com um serviço de tutoria totalmente a distância, onde diferentes meios de comunicação são acionados. Podem participar de sessões semanais de atendimento presencial não obrigatório. No modelo bimodal (UOC), além da tutoria virtual, a instituição oferece, a cada semestre, sessões de tutoria presencial. A primeira é obrigatória e é o momento em que os alunos são apresentados ao tutor que irá acompanhá-los por todo o curso. Próximo às avaliações, há um encontro presencial opcional com tutores e professores das disciplinas a fim de sanar dúvidas referentes aos conteúdos. Já no modelo virtual (ITESM), o sistema de tutoria é realizado por meio do campo virtual, sendo o uso do computador e das TIC parte fundamental da cultura institucional.

Nesses diferentes modelos de tutoria, a interação entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem da educação a distância pode assumir configurações diversas daquelas tradicionalmente encontradas no ensino presencial. O sistema de apoio e acompanhamento ao aluno, a tutoria, pode adotar diferentes modalidades, organizadas por Garcia Aretio (1999b) em função da intermediação, do tempo e do canal.

Em função do tempo, a tutoria pode ser:

a) síncrona – a comunicação é realizada em tempo real e de forma simultânea havendo, portanto, uma coincidência temporal;

b) assíncrona – nesse tipo de tutoria não se requer coincidência temporal, ou seja, não é realizada de forma simultânea.

Em função do canal a tutoria divide-se em:

a)real – se produz de forma síncrona ou assíncrona por meio de um canal de comunicação;

b)virtual – nessa tutoria se produz um tipo de diálogo irreal, imaginário ou virtual entre material didático (impresso, audiovisual ou digital), professor e estudante.

Em função da intermediação pode ser:

a) presencial – é a interação face a face entre os agentes da aprendizagem. Pode realizar-se de forma individual ou em grupo, de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes e a disponibilidade de tempo tanto do tutor quanto dos estudantes. Na UNED, prevalece a tutoria presencial grupal.

b) não presencial/a distância – a interação ocorre de forma mediatizada, por meio de algum material ou canal de comunicação (correspondência, telefônica, telemática).

A tutoria por correspondência é o meio mais tradicional utilizada na educação a distância. De um lado apresenta a vantagem da individualização da aprendizagem e de outro, se o aluno tiver dificuldade de se expressar por escrito, as respostas adequadas por parte do tutor irão demandar esforços excessivos.

Na tutoria telefônica tem-se a vantagem de permitir uma relação direta e interpessoal tão imediata quanto na aula convencional, sem a necessidade de professor e estudante esterem no mesmo ambiente. Pode ser utilizada como estratégia para atenuar a sensação de solidão e isolamento, resolver dúvidas pontuais, receber orientações, etc. Entretanto, esse tipo de tutoria apresenta limitações no caso de serem necessárias orientações e explicações mais extensas.

O desenvolvimento das TIC trouxe inúmeras possibilidades à tutoria, desde o correio eletrônico até uso de ambientes virtuais de aprendizagem, que congregam inúmeros recursos e ferramentas de comunicação. Pagano (2007, p.8) argumenta que "os ambientes de aprendizagem permitem aprender sem coincidir no espaço e no tempo e assumem as funções de contexto de aprendizagem que nos sistemas de formação presencial se desenvolve na aula".

Ainda conforme a autora,esses novos ambientes de aprendizagem significam um passo na transição do paradigma educativo tradicional para um novo paradigma educativo de caráter virtual. Esses espaços que se realiza a tutoria virtual. O tutor virtual, seu papel, funções, atribuições e competências de um lado carrega semelhanças com o que a literatura tem apontado para o tutor. De outro lado, porém, as ações tutoriais em ambientes virtuais demandam outros papéis, funções e competências do tutor. Em relação ao seu papel, deve incluir estar preparado para gerar um diálogo efetivo com os participantes e entre os participantes de modo a favorecer a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento cooperativo e colaborativo, requerendo, portanto, o acompanhamento dos grupos de trabalho. A tutoria virtual requer um papel diferente do professor, mais próximo do aluno, cuja ênfase seja dada ao seu próprio processo intelectual e a sua aprendizagem colaborativa.

Em cada instituição que trabalha com a educação a distância, aparecem classificações e denominações diferentes referentes ao tutor, suas atribuições, papéis, funções e competências, que variam a partir da concepções de educação e de formação que fundamentam uma proposta formativa e que apresentam formas diversas de entender o papel daqueles profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Tal como podemos notar nas definições de tutor, seus papéis, funções e competências resgatadas da literatura, fica evidente que, de forma geral, se sobressai o entendimento do tutor como um profissional docente que compartilha de responsabilidades não apenas organizativas, tecnológicas, administrativas e orientadoras, mas também pedagógicas e acadêmicas.

Entretanto, tal compreensão não é consensual e suscita uma série de questões de ordem pedagógica, institucional, profissional que precisam ser problematizadas, pois das diferentes formas de perceber o tutor, seu envolvimento e participação no processo de formação dependerá em grande parte seu estatuto profissional.

2.5.3 A tutoria como componente dos modelos de educação a distância

A tutoria e o tutor sempre se constituíram como pontos nevrálgicos, porém, conflituosos da educação a distância. E mesmo com algumas décadas de experiências nessa modalidade no país, o tutor continua envolto em incompreensões quanto a seu papel, suas funções, competências, saberes. No caso da UAB, a legislação vigente não estabelece

parâmetros claros e precisos para definir a função tutorial e o mesmo parece acontecer no tocante aos marcos institucionais da tutoria nas IES parceiras.

Investigações recentes assinalam a importância que a tutoria vem assumindo nas experiências de educação a distância no ensino superior e apontam para as possibilidades, os desafios e as precarizações que cercam o trabalho do tutor bem como as condições e contextos ainda pouco compreendidos e problematizados em que desenvolve sua prática (FRANCO, 2005; MILL, 2006; CABANAS; 2007; BITTENCOURT, 2008; ZIEDE, 2008; SILVA, 2008; FERREIRA, 2009; FURQUIM, 2010; PASQUALLINI, 2010).

Em levantamento da produção acadêmica sobre a tutoria e o tutor no ensino superior a distância em nosso país, realizado na Base de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como descritor a palavra-chave "tutor" e considerando o período entre 2006-2010 encontramos 342 trabalhos, conforme Quadro 5[15].

Quadro 5: Dissertações e Teses defendidas no período entre 2006-2010, resultantes do descritor tutoria, no Banco de Teses da CAPES

	2006	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Mestrado	27	37	51	82	74
Doutorado	6	9	21	12	23
Total	33	46	72	94	97

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

Observamos pelos dados do Quadro 5 um aumento crescente de pesquisas envolvendo a temática da tutoria e/ou do tutor. No período abrangido pelo levantamento realizado o crescimento foi de 193,93%. Dos 342 trabalhos encontrados, selecionamos aqueles que tiveram como objeto de investigação a tutoria ou trabalho do tutor, sua práticas, seus papeis, suas funções e suas condições de trabalho, considerando o objetivo de investigação de nosso estudo. Após uma leitura exploratória dos resumos e dos objetivos de pesquisa, foram selecionados 13 trabalhos, apresentados a seguir.

[15] Utilizamos o descritor "tutor" pelo fato do termo estar também contido na palavra tutoria. A escolha pelo período compreendido entre 2006-2010 se deu cosndierando que a partir da publicação do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB/96, equiparando a educação a distância ao ensino presencial, houve um crescimento considerável das experiências de educação a distância em nosso país. Delimitamos um período de cinco anos considerando o volume de pesquisas encontradas e início das atividades de pesquisa que culminaram na presente tese, desenvolvida a partir de 2010.

Quadro 6: Dissertações e teses selecionadas

Ano	IES	Autor	Título do Trabalho	Tipo
2006	UFMG	Daniel Mill	EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia	Tese
2007	UNESA	Maria Imaculada Chao Cabanas	O tutor na educação a distância: uma visão de tutores	Dissertação
2008	UFRGS	Ricardo Bittencourt	Formação de professores em nível de graduação na modalidade EaD: o caso da Pedagogia da UDESC	Tese
2008	UFRGS	Mariangela Kraemer Lenz Ziede	A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em Pedagogia - licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação.	Dissertação
2008	UFRGS	Marinilson Barbosa Silva	O processo de construção das identidades individuais e coletivas do 'ser-tutor' no contexto da educação a distância, hoje.	Tese
2009	UCP	Monica de Carvalho Teixeira	Um estudo sobre tutoria no Consórcio CEDERJ.	Dissertação
2009	USP	Zeila Miranda Ferreira	Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso "Veredas – Formação Superior de Professores"	Tese
2009	UFG	Angela Noleto da Silva	A formação por um fio: o tutor na EaD no Estado do Tocantins.	Dissertação
2010	UNIMEP	Adriana Regina Borges Pasqualini	Papéis Sociais dos Tutores em Cursos de Licenciatura EaD: um estudo sobre as representações sociais	Dissertação
2010	CEFET-MG	Mércia Maria Moreira	O papel do tutor virtual na Educação a Distância.	Dissertação
2010	UFSCar	Aparecida Corte Volpini Furquim	O papel pedagógico do tutor de EAD: Uma abordagem bibliométrica baseada no Banco de Teses da CAPES.	Dissertação
2010	PUC-Goiás	Roberta de Moraes Jesus Souza	O Tutor Presencial de Cursos Superiores a Distância: Atribuições, Formação e Status Profissional	Dissertação
2010	UFC	Janete Barroso Batista	A identidade sócio profissional do tutor na educação a distância virtual.	Dissertação

Fonte: Dados da Pesquisa, organizados pela autora

Conforme notamos no Quadro 6, entre os 13 trabalhos selecionados para a análise encontram-se 4 teses e 9 dissertações. Desses trabalhos, 12 foram defendidos em Programa de Pós-Graduação em Educação. Apenas o de Moreira (2010) foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Consideremos alguns dos resultados que os trabalhos analisados apresentam acerca da tutoria e do tutor, mais especificamente no que diz respeito à sua prática, aos seus papeis, funções e suas condições de trabalho.

O estudo realizado por Mill (2006) orientou-se pelo pressuposto de que o processo de trabalho na educação a distância virtual parece estabelecer novos tempos e espaços para o trabalhador docente e de que esse redimensionamento espaço-temporal afeta não somente o cotidiano ou a prática pedagógica dos educadores, mas também sua natureza como categoria de trabalhador. O autor buscou analisar as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. Como um dos resultados significativos da pesquisa está uma caracterização do tutor virtual como um teletrabalhador, mostrando alguns aspectos de sedução e perigos desse "novo" modo de organização dos trabalhadores da educação, apontando benefícios, riscos e perigos a que estão sujeitos os teletrabalhadores docentes. Para o autor, o teletrabalhador docente é o profissional que realiza seu trabalho fundamentalmente a distância, separado da instituição que oferece o curso, e utiliza para isso dos recursos e tecnologias[16]. Em relação às condições de trabalho do teletrabalhador docente, Mill (2006) aponta alguns dados que evidenciam a precarização a que está submetido, podendo ter repercussões em seu trabalho e na formação oferecida. Entre esses aspectos estão:

- Carga horária alta e com dupla jornada de trabalho (no caso das mulheres, trata-se de uma terceira jornada de trabalho, pois os afazeres domésticos já ocupam o lugar de segunda jornada);
- Elevado número de alunos por docente, variando de 15 a 200 alunos para uma carga horária média de 10 a 20 horas de trabalho semanal;
- O teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como "bico" ou fonte complementar da renda do grupo familiar;
- Os contratos de trabalho na EaD, quando existem, são vagos, temporários, de tempo parcial e, às vezes, pagos na forma de bolsas de trabalho; (...)
- Os ganhos salariais são, em média, baixos para configurar a principal fonte de renda do grupo familiar, além dos problemas inerentes ao recebimento do salário em forma de bolsas de estudos ou bolsas de trabalho;
- Há despreocupação com as despesas do trabalhador com equipamentos e serviços (energia elétrica, conexão à Internet etc.), o que gera condições de trabalho inadequadas (exemplo: mobiliário e espaços inadequados);
- Os espaços e os tempos dedicados ao trabalho são flexibilizados em função da responsabilidade, autonomia e necessidades diversas: trabalho de tempo parcial, realizado no tempo de reprodução, no espaço familiar, de descanso, com recebimento por uma carga horária inferior àquela negociada em contrato;

[16] Ao discutir a organização do trabalho pedagógico na educação a distância, Mill (2006;2010) apresenta o conceito de polidocência, que problematizaremos mais adiante, definindo-o como o conjunto de profissionais que, mesmo com funções diferenciadas é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem a distância. Segundo o autor, nesse conjunto de profissionais nem todos são teletrabalhadores, mas apenas aqueles que desempenham seu trabalho essencialmente a distância, "ou seja, quando falamos em teletrabalhador docente, estamos falando basicamente de um grupo de trabalhadores específicos: **os tutores virtuais**" (MILL, 2006, p. 70, grifos do autor).

- Há dificuldades do teletrabalhador docente em gerir seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho;
- Ignoram-se os perigos à saúde pessoal e familiar daí decorrentes; faltam informações e suportes para orientação (de associações sindicais, por exemplo) em relação a direitos e deveres peculiares ao teletrabalho, lutas por legislação mais adequada e orientação para capacitar os teletrabalhadores em função de seus direitos. (MILL, 2006, p.214-215).

Resultados da pesquisa de Silva (2009) corroboram as condições de desvalorização e de precarização a que os tutores vem sendo submetidos. As más condições em que o tutor realiza seu trabalho sinalizam a importância de estudos que reflitam entre formação e trabalho docente na educação a distância, aprofundando a compreensão dos papeis e funções desses profissionais de modo a subsidiar o enfrentamento e superação da precarização do trabalho daqueles que exercem/compartilham da docência nessa modalidade de ensino. Silva (2009, p.171) conclui sua investigação trazendo uma provocativa e necessária questão: "Diante de tantas evidências apontadas sobre a função social docente do tutor, por que muitos ainda defendem a ideia oposta de que o tutor não seja um docente?" Eis uma indagação que carece de problematizações.

Outro trabalho analisado foi o de Cabanas (2007), desenvovlido orientado pelas questões: O que faz o tutor? Como chega à tutoria? Como se forma para exercer tal atividade? Que dificuldades enfrenta em sua prática? Como se define como tutor? Os resultados da pesquisa indicaram que os tutores participantes da pesquisa: a) não passam por uma formação específica para o exercício da tutoria;b) chegam à atividade forma fortuita; (c) situam as dificuldades de sua prática nas limitações dos alunos e da tecnologia. Também ficou explícito que os tutores, apesar de comumente assumirem tarefas inerentes à docência, veem a tutoria sob duas óticas: de um lado está o tutor-professor – aquele que só pode realizar esta atividade se for licenciado, estando assim apto a ensinar; de outro lado está o tutor-mediador – aquele que acompanha informando, estimulando e orientado. A autora conclui afirmando que a visão dos tutores participantes da pesquisa reflete o tratamento dicotômico dado ao tutor: ora visto apenas como estimulador, ora como professor.

A pesquisa de Ziede (2008) teve como objetivo investigar a função do tutor no curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública, a partir de levantamento de registros dos tutores realizado no ambiente virtual de aprendizagem do curso. Resultados da pesquisa apontaram a importância da função do tutor, sendo o vínculo afetivo estabelecido entre este e os alunos um aspecto essencial para a qualidade da formação desenvolvida no curso. O

envolvimento do tutor com a docência também fica evidente, pois é considerado como aquele que deve provocar cognitivamente o aluno e intervir de modo a criar condições de aprendizagem.

Em relação aos desafios que cercam o trabalho do tutor, resultados da pesquisa de Bittencourt (2008), que analisou o processo de formação de professores no curso de Pedagogia na modalidade a distância oferecido pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) nos trouxe alguns elementos. A análise das falas dos tutores entrevistados revelou que há um processo de intensificação do trabalho desse profissional que inclui desde trabalhos burocráticos a funções tipicamente docentes como orientação de estágios e trabalhos de conclusão de curso, por exemplo. A pesquisa demonstrou que os tutores tem dificuldade em diferenciar, na prática, as funções de tutor e professor.

Silva (2008) buscou compreender como ocorre a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos que atuam como tutores em cursos de nível superior desenvolvidos na modalidade a distância. O autor argumenta que a discussão sobre o significado do ser tutor está intimamente interligada com uma perspectiva conceitual de identidade como um "ser em construção". Os resultados da pesquisa apontaram que as expectativas quanto ao significado do ser tutor estão muito fortemente impactadas por um passado docente, por uma memória de ser professor e por um projeto de vida em docência. A principal função do tutor está intimamente interligada à extensão do significado de docência, ou seja, o significado assumido do ser tutor é um ser professor. A tutoria é considerada como iniciação/extensão da docência, ou seja, o exercício da tutoria é um exercício de docência, exigindo, portanto, uma formação específica.

O trabalho de Ferreira (2009) buscou compreender de que modo e em que condições o tutor do curso Veredas/UFU, desenvolveu sua função de mediação pedagógica na formação de professores e qual a percepção dos tutores acerca da própria prática. Os resultados mostraram aspectos que precisam ser corrigidos e aperfeiçoados para melhor atender às necessidades de cursistas e tutores, entre eles estão: o processo seletivo dos tutores, as condições de trabalho, a necessidade de criação de espaços autoformativos e formativos para o desempenho das funções dos tutores.

A importância de melhorar a formação do tutor também compareceu como resultado da pesquisa de Ferreira (2009) que apontou inconsistências entre o discurso e prática dos tutores no que se refere às concepções de educação, de educação a distância, de professor-

tutor, de ensino e aprendizagem. Os tutores participantes da pesquisa se mostraram confusos, inseguros, carentes de orientações e de apoio didático-pedagógico, metodológico, tecnológico e administrativo. Apresentaram dificuldades com o planejamento, a coordenação de atividades interativas, colaborativas e significativas, orientações do estágio, monografia e memorial. Demonstraram fragilidades teórico-prática sobre os diversos saberes, competências e habilidades que envolvem a docência. O cenário observado por Ferreira (2009) explicita a urgente necessidade de se repensar os processos de autofomação, de formação inicial e continuada dos tutores para que possam contribuir com uma formação de qualidade nos cursos oferecidos na modalidade a distância.

Teixeira (2009) propôs-se a investigar a figura do tutor presencial de um curso de Ciências Biológicas oferecido na modalidade a distância, procurando entender, além da atuação desse profissional, a proximidade desta função com a atuação de professor, a partir da análise de suas atribuições, considerando aquelas que lhe são solicitadas e a que são de fato exercidas. Os dados analisados na pesquisa evidenciaram que há uma fronteira muito tênue entre as funções professor e tutor. Muitas das funções dos professores são realizadas pelos tutores, exigindo desses profissionais saberes e competências docentes como incluindo saber trabalhar com alunos com ritmos diferentes no processo ensino-aprendizagem de modo a favorecer sua aprendizagem.

Um dos aspectos enfatizados por Teixeira (2009) refere-se à importância do tutor presencial na educação a distância como figura que humaniza as relações estabelecidas nessa modalidade. Diante disso, a autora aponta que a questão da desvalorização da função de tutor frente a de professor precisa ser repensada principalmente em termos salariais, empregatícios, de estabilidade e valorização, de forma a não comprometer a ação pedagógica desses profissionais, precarizando a própria formação oferecida.

Assim como nos trabalhos analisados de Mill (2006), Cabanas (2007), Silva (2008) e de Teixeira (2009), essa necessidade de rever as condições de trabalho do tutor, dada sua importância na educação a distância, vem sendo apontada por diversos outros autores que enfatizam as condições de precarização a que muitas vezes o tutor é submetido, prejudicando a constituição de sua identidade profissional e, consequentemente, sua profissionalização (MILL, SANTIAGO, VIANA, 2008; RIBEIRO, OLIVEIRA e MILL, 2009; MENDES, 2012).

A pesquisa de Batista (2010) abordou a identidade do tutor em cursos na modalidade a distância por meio de ambientes virtuais de ensino (AVE), a partir de questões orientadoras: Qual a identidade do tutor e quais as questões que envolvem a emergência desse profissional no âmbito da EaD por meio de AVE? Os tutores entrevistados na pesquisa se reconhecem como professores. Entretanto, a construção da identidade sócio-profissional do tutor como docente depende de que sejam repensadas, entre outros aspectos, as suas condições de trabalho. Todavia, a autora conclui que a luta pelo reconhecimento da identidade do tutor como professor acontece no seio da sociedade capitalista e tecnológica, necessitando, portanto, de debates de toda a comunidade educativa para que este tenha seus direitos e reconhecimento valorizados. Não é uma luta individual, mas coletiva. Um modelo de educação a distância de qualidade, implica a não aceitação do papel de professor como mero "tutor" sem direitos e sem identidade, mas um profissional crítico e consciente de sua importância para formação de sujeitos sociais, críticos e emancipados.

A diversidade de papeis e funções atribuídas ao tutor, identificadas e analisadas no trabalho de Furquim (2010), parece ampliar as dificuldades acerca da construção de sua identidade profissional. Ainda que o tutor, como afirma a autora, seja reconhecido em muitas experiências como "um elemento de mediação pedagógica de fundamental relevância para a construção da aprendizagem significativa e colaborativa na EAD" (FURQUIM, 2010, p.109), as muitas indefinições e ambiguidades que cercam a tutoria e o trabalho tutor evidenciam a necessidade de investigações acerca desse novo profissional e suas formas de envolvimento com a formação.

Tendo como universo de pesquisa 11 tutores dos cursos de licenciatura a distância (Letras, Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia) de uma instituição de ensino superior particular da região do Grande ABC de São Paulo, Pasqualini (2010) buscou investigar como esses profissionais percebem sua própria atuação na educação a distância, analisando se esses tutores se reconhecem como docentes e participantes do processo de formação dos alunos. Todos os participantes da pesquisa vivenciavam sua primeira experiência na tutoria e 55 % deles afirmaram ser essa uma oportunidade de exercer a docência no ensino superior. Diante disso, Pasqualini (2010) afirma que os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos tutores que fizeram parte da pesquisa (82%) se percebem como professores e apontam em sua atuação elementos que se confundem com a essência da profissionalidade docente, evidenciando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre quem é de fato o tutor,

sua função e atuação. A autora aponta ainda que os tutores investigados, apesar de se perceberem como professores, fazem uma representação de si que é desvalorizada, reafirmando a "crise" de identidade profissional que parecem vivenciar.

Em virtude da importância que o tutor virtual tem assumido da educação a distância, a pesquisa de Moreira (2010) teve como objetivo conhecer melhor as atividades desenvolvidas por esse profissional, suas atribuições, processo de formação e sua situação funcional dentro das instituições. Os resultados da pesquisa apontaram que nas instituições analisadas o tutor virtual (ou a distância) exerce as funções pedagógicas de um professor: cumpre carga horária semanal, participa da discussão dos conteúdos programáticos e de questões administrativas, participa do planejamento das atividades acadêmicas, estabelece contato constante com os alunos, sugere e disponibiliza fontes de informação aos alunos, oferece-lhes explicações e esclarecimentos referentes ao conteúdo das disciplinas, acompanha as atividades realizadas pelos alunos, incentivando-os, auxiliando-os e respondendo as dúvidas, favorece o processo de compreensão e reflexão, avalia os alunos e elabora relatórios de acompanhamento dos mesmos durante o desenrolar das disciplinas e atribui notas.

Moreira (2010) enfatiza ainda que os tutores das instituições analisadas, embora possuam titulação e exerçam funções de professor, não recebem uma remuneração compatível com a de um professor. Na instituição pública, os tutores são enquadrados na categoria de bolsista e na instituição de ensino são contratados, porém sob o nome de instrutor ou como um funcionário administrativo e não de professor e/ou docente. A autora aponta para a necessidade de que os tutores se organizem em associações de forma a defenderem sua função como sendo eminentemente pedagógica, devendo ser assim tratada pelas instituições, com o devido reconhecimento profissional.

O tutor presencial de cursos superiores a distância, suas funções, atribuições, formação e o estatuto profissional que lhe é conferido foram o objeto da pesquisa realizada por Souza (2010). Participaram da pesquisa 7 tutores presenciais dos diversos cursos oferecidos por uma instituição de ensino. Os resultados indicam atribuições vagas e imprecisas em relação a esse profissional, ausência de formação específica e precário estatuto profissional. As análises apontam que o tutor desenvolve um trabalho de caráter didático-pedagógico, tipicamente docente, demandando-lhe a mobilização de saberes e conhecimentos teóricos e práticos próprios da função de professor. Entretanto, o estatuto profissional precário que lhe é

conferido é incompatível com a responsabilidade de suas funções, apontando a necessidade de revisões.

Os resultados das pesquisas identificadas no levantamento realizado apontaram imprecisões e ambiguidades em relação à tutoria e ao tutor. Um dos aspectos que não se pode perceber com clareza diz respeito à definição precisa acerca da maneira como a tutoria é concebida e organizada nos cursos ou instituições em que se realizaram as pesquisas. Considerando a forma como o tutor parece se envolver com o processo de ensino e aprendizagem, poderíamos inferir que a tutoria tem se constituído para além de um sistema de apoio e acompanhamento ao aluno no que se refere a questões acadêmicas, tecnológicas e burocráticas. Parece que a tutoria tem se constituído como uma dimensão da docência na educação a distância. Entretanto, essa é uma questão que ainda precisa ser devidamente investigada, implicando analisar e compreender mais profundamente quem é o tutor profissionalmente, como tem se dado o seu envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem, como e em que condições tem se constituído enquanto profissional, entre muitas outras questões.

Percebe-se das pesquisas analisadas que o tutor tem assumido responsabilidades docentes pela formação, ainda que de forma, muitas vezes, fragmentada e hierarquizada. O tutor se reconhece como professor, desenvolve e mobiliza em sua ação saberes e conhecimentos apontados como necessários a um docente, ainda que acrescidos das exigências e especificidades da docência na educação a distância. Ao refletir sobre seu trabalho, o tutor aponta como elementos componentes de sua prática, aspectos constitutivos da profissionalidade docente.

Entretanto, o envolvimento do tutor com a docência tem se dado, comumente, de forma arbitrária e precária. Embora haja similaridades no tocante ao trabalho do tutor nos resultados apontados pelas pesquisas consultadas, há uma pluralidade de formas de compreender esse profissional que culminam em diferenciações em relação aos termos usados para identificá-lo (tutor, professor-tutor, mediador, etc.), às funções, responsabilidades e atribuições que lhe são conferidas. Contudo, é consensual a necessidade de revisões quanto às suas condições de trabalho, de remuneração, de formação, de participação na elaboração e desenvolvimento dos cursos e disciplinas, entre outros. Esses aspectos carecem de revisões tanto em termos de políticas e de legislação quanto institucionais.

No decorrer do desenvolvimento de nossa investigação identificamos diversos outros trabalhos de pesquisa que tiveram como objeto de investigação aspectos envolvendo a tutoria e o tutor no ensino superior a distância (SILVEIRA, 2011; TAVARES, 2011; NUNES, 2012; MENDES, 2012; 2013; PALERMO, 2013). Resultados dessas pesquisas e suas contribuições para as discussões e as análises construídas em nossa investigação são apontadas ao longo da presente tese, principalmente no capítulo V, reservado à discussão e análise dos dados da pesquisa. Pensamos que a pesquisa desenvolvida trouxe como contribuição resultados que nos permitiram realizar uma defesa consistente da tutoria como docência e do tutor como professor que deve, portanto, ser devidamente reconhecido e ter suas condições de profissionalização garantidas.

De forma geral, os resultados das investigações analisadas sinalizaram um cenário impreciso e movediço da tutoria que envolve também condições adversas impostas ao trabalho do tutor, à construção de sua identidade e ao seu reconhecimento profissional. Mas afinal, quem é o tutor? Como desenvolve seu trabalho? O que caracteriza sua ação no processo de formação? É trabalho de professor? Tutoria e docência, quais os limites e aproximações? Esses não são questionamentos novos. Compõem o conjunto de questões a serem problematizadas e encaminhadas no campo da docência na educação a distância. O capítulo seguinte constitui-se em torno de alguns desses questionamentos.

III

TUTORIA, TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

> O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.
> (Coelho, 1996)

No presente capítulo, dando continuidade à sistematização do referencial teórico que fundamentou a tese, apresentamos os pressupostos teóricos e conceituais que orientaram as discussões e análises sobre a relação tutoria e docência e sobre o tutor como um profissional que tem exercido trabalho de professor. Discutimos a docência e o trabalho docente na educação a distância, concluindo com reflexões acerca da profissão docente na perspectiva da profissionalização de forma a subsidiar nossa investigação sobre o tutor e sua profissionalização nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB.

3.1 Tutoria e Trabalho Docente na Educação a Distância

Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p.14) argumentam que "a docência, em geral, sendo uma atividade essencialmente humana, está também sujeita às características culturais da instituição onde ocorre". Os autores afirmam que, por um lado, as práticas docentes são moldadas à luz dos entendimentos que predominam na instituição sobre o ensinar e o aprender, o papel dos professores e dos alunos, a natureza da realidade e do conhecimento, etc. Por outro lado, a docência tem uma parte autônoma, influenciada pelas características

individuais dos docentes, suas trajetórias, experiências, vivências e práticas. Toda e qualquer reflexão em torno da docência precisa, portanto, considerar a influência do contexto social, histórico e individual que se impõe à sua constituição.

Na educação a distância a docência se complexifica, pois, de um empreendimento comumente individual, transforma-se em trabalho de um coletivo, o que para Belloni (2003) se constitui como uma das características principal do ensino a distância, em que há "a transferência do professor de uma entidade individual em um entidade coletiva" (p.81).

Segundo observa Garcia Aretio (1999c) as funções essenciais que um professor do ensino presencial desempenha, geralmente, de forma individual (programação, ensino e avaliação), na educação a distância precisa ser desenvolvida por uma equipe de profissionais de distintos campos que terão que dividir o trabalho: especialistas em conteúdos; especialistas na programação de materiais didáticos; responsáveis por guiar a aprendizagem; tutores.

Mas quem ensina na educação a distância?

No âmbito das discussões em educação a distância, como resposta a essa pergunta tornou-se consenso a resposta dada por Keegan (1983): na educação a distância quem ensina é uma instituição. Entretanto, buscando superar as imprecisões presentes nessa afirmação, Mill (2010) apresenta como resposta o conceito de polidocência que se refere ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na educação a distância. Para o autor, na educação a distância "quem ensina é um polidocente" (MILL, 2010, p.24).

Segundo Mill (2010) a constituição da polidocência se vincula à própria organização dos sistemas de educação a distância (número de alunos, a dispersão geográfica dos mesmos, complexidade dos processos de trabalho em espaços não presenciais, etc.) que demanda o envolvimento de diversos profissionais com o processo de ensino e aprendizagem e a responsabilidade compartilhada das atividades integrantes de uma disciplina. Algo que no ensino presencial era feito, via de regra, por um único profissional.

> Sob o modo de organização polidocente, o saber que seria detido por um único educador no ensino presencial é segmentado e distribuído a vários profissionais. Assim, na EaD, equivalendo à figura do professor da educação presencial, surgem categorias profissionais redefinidas: como o docente-conteudista, o docente-tutor (virtual ou presencial), o docente-projetista educacional (ou designer instrucional ou estrategista pedagógico), entre outras (MILL, 2010, p.28).

Conforme Garcia Aretio (1999c), na educação a distância a docência não é direta e se utilizam recursos técnicos para possibilitar a comunicação bidirecional em que colaboram

outros agentes que compartilham da docência, especialmente o tutor, figura essa não típica em instituições presenciais.

Do coletivo de profissionais que compõem a docência na educação a distância, é o tutor o profissional em torno do qual se constitui boa parte das incompreensões, preconceitos e questionamentos no campo da educação a distância. Barreto (2008, p.925) argumenta que "o tutor, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela ead e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente".

Essa afirmação indica que a discussão acerca da tutoria e da maneira como ela vem se compondo , como parte da docência na educação a distância, deve ser realizada como parte de um amplo quadro de reconfigurações que vem sofrendo o ensino superior e o trabalho docente nesse nível de ensino. Se o tutor tem compartilhado da docência na educação a distância, entender seu trabalho pressupõe a compreensão do que é a docência e o trabalho docente, de modo a nos permitir investigar o que no trabalho do tutor se constitui como elementos componentes da profissionalidade docente.

De acordo com Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 14/15) a docência pode ser entendida a partir de duas perspectivas: como categoria profissional ou como atividade pedagógica cotidiana. A relação pedagógica estabelecida entre docente e alunos, como cerne do processo de ensino-aprendizagem em que o docente se empenha em propiciar o desenvolvimento do aluno é o que caracteriza a primeira perspectiva em que a docência é entendida como a atividade exercida pelo professor para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Uma forma mais ampla de entender a docência é tomá-la como uma categoria profissional do trabalhador do magistério.

> Por este ângulo de análise, outros elementos devem receber atenção: questões de ética profissional, saberes e competências para ensinar, autonomia no trabalho, relação com gestores/proprietários dos meios de produção, precarização do trabalho, compartilhamento do fazer docente com colegas de trabalho, formação profissional, entre outros. Inserem-se nesta perspectiva, questões como profissionalismo, profissionalização e profissão; enquanto, que na primeira, o foco se restringe ao ofício de mestre (MILL, OLIVEIRA e RIBEIRO, 2010, p.15).

Pesquisas e estudos recentes que abordam o trabalho docente no ensino superior apontam (e denunciam) alguns aspectos que precisam ser problematizados: a intensificação/sobrecarga, a exploração e a desvalorização do trabalho docente (PIMENTA E ANASTASIOU, 2003; BOSI, 2007; FERREIRA, 2010; MARIN e BIANCHINI, 2010).

Ao problematizar os principais aspectos de precarização do trabalho docente no ensino superior, Bosi (2007) aponta não apenas a flexibilização dos direitos trabalhistas e dos contratos de trabalho, mas enfatiza as mudanças ocorridas na rotina de trabalho docente em virtude da constituição de novos regimes de trabalho e de novas formas institucionais. O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 aponta que 36,3% dos docentes do ensino superior trabalham em regime "horista", representando um universo de 6,8% nas IES públicas e de 53% nas IES privadas.

Com a educação a distância, a discussão acerca do trabalho docente no ensino superior é acrescida de novos elementos, pois outros profissionais passam a assumir responsabilidades docentes pela formação, com destaque para o tutor, como apontam as pesquisas discutidas anteriormente.

A figura do tutor como componente fundamental do modelo de tutoria é constituída num contexto de desdobramento/compartilhamento da função docente. Se por um lado essa polidocência (MILL, 2006) pode ter uma característica promissora de trabalho coletivo e articulado, por outro lado, não se pode desconsiderar os riscos de compartilhar a docência em várias funções, a exemplo de o professor ter a tarefa de preparar a disciplina, elaborar os conteúdos e estratégias de ensino, e o tutor - geralmente o tutor virtual - ser o responsável pelo acompanhamento do aluno e pela mediação pedagógica durante o processo de formação.

Ribeiro, Oliveira e Mill (2009), mesmo defendendo a potencialidade da polidocência em relação ao trabalho coletivo, advertem para o fato de que os profissionais envolvidos nos processos de formação a distância desfrutam de prerrogativas diferentes na medida em que há um processo de hierarquização das funções que "tem como consequência, por exemplo, a desvalorização do fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina" (p.247). O tutor comumente tem seu papel diminuído frente ao do professor.

Esses mesmos autores apontam para a importância de que seja superada a dicotomia taylorista entre aqueles que fazem e os que executam, afirmando que se essa dicotomia permanecer "talvez esteja surgindo uma sub-profissão ou uma profissão adjacente – talvez subordinada – à profissão docente" (p. 256).

Ferreira (2010) reforça a perversidade presente na divisão entre quem decide e quem executa as atividades docentes, acabando por contribuir com o processo de desprofissionalização dos professores e de descaracterização do trabalho docente. Segundo a autora é fundamental que os que atuam como professores tenham pleno controle do processo

de plano de ação para o ensino a fim de que tal processo não se transforme "em uma divisão burocrática do trabalho docente" (FERREIRA, 2010, p. 90).

Para Oliveira (2004), a perda do controle do professor do seu processo trabalho – a proletarização - contrapõe-se à profissionalização como condição de preservação e de garantia de um estatuto profissional. A autora frisa que a profissionalização se constitui de uma saída defensiva dos trabalhadores aos processos de perda da autonomia no seu trabalho e de desqualificação. Para ela "o trabalhador que perde o controle sobre os processos de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção" (OLIVEIRA, 2004, p.1134).

A pluralidade da docência na educação a distância carrega certa perversidade, pois, segundo Bruno e Lemgruber (2009, p.2) "denota tano a diluição do papel e da função do professor, quanto pode promover a desprofisionalização docente, na medida em que suas ações são retalhadas, fragmentadas e com elas todo o processo de ensino e aprendizagem".

Lapa e Preto (2010) apontam ainda um agravante em relação à docência coletiva na educação a distância, destacando a dificuldade do professor em trabalhar coletivamente, dada as determinações da cultura escolar e da formação de professores. Desse desafio em romper com uma tradicional cultura de trabalho individual advém dificuldades em planejar conjuntamente, delegando e dividindo responsabilidades; em reconhecer o tutor como um professor; em pensar o processo de ensino e aprendizagem de forma integrada. Diante disso, o professor acaba por vacilar em desenvolver uma concepção de docência coletiva, reforçando outras concepções que são insuficientes.

> (…) não se trata apenas de uma escolha do professor por adotar ou não a concepção de professor coletivo, pois muitas vezes ele não participa da seleção de tutores, não conta com uma equipe que conheça os conteúdos da disciplina ou curso, não tem tempo nem condições de dedicar-se à oferta. Realizar a docência cooperativamente e coletivamente dá mais trabalho, e se as condições dadas aos professores não são adequadas, tais iniciativas podem ser inviabilizadas (LAPA; PRETTO, 2010, p.85).

Implementar uma concepção de professor coletivo, de polidocência como um trabalho cooperativo e compartilhado é uma tarefa desafiadora que, muitas vezes, esbarra em meras dicotomizações e fragmentação do trabalho docente, que culmina na desvalorização da tutoria que passa a ser percebida "como um função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor" (MILL, SANTIAGO; VIANA, 2008, p.67). De acordo com Mill, Santiago e Viana (2008), os discursos da vantagem em torno da flexibilidade de tempo e espaço do

trabalho do tutor – especialmente do tutor virtual (ou a distância) – servem para legitimar uma falsa ideia de trabalho fácil, flexível e sem muitas cobranças.

> A tutoria é uma categoria profissional ainda sem regulamentação, bastante explorados, sem vínculo empregatício e sem condições estruturais. Há um engodo em perdurar no discurso do mercado, que argumenta que a tutoria é um trabalho com flexibilidade espaço-temporal, que pode ser executado concomitantemente a outras atividades profissionais e que não demanda tanto esforço do trabalhador (MILL, SANTIAGO e VIANA, 2008, p.67).

Essa falsa ideia da tutoria como trabalho fácil e sem cobranças é refutada por resultados de investigações que apontam intensificação e sobrecarga de trabalho do tutor, número elevado de alunos, precárias condições de trabalho e profissionalização, entre outros.

O compartilhamento da docência na educação a distância é, portanto, tema ainda a ser amplamente discutido, do ponto de vista teórico, metodológico e de organização do trabalho docente em novos espaços, agora também virtuais. Mas a docência compartilhada já é a perspectiva vigente nos documentos nacionais que orientam e regulamentam as experiências de educação a distância no Brasil. Em 2007, a SEED/MEC apresentou o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que vem servindo como norteador para a elaboração, implementação, regulação, supervisão e avaliação de cursos a distância. Esses referenciais enfatizam as formas de interação entre professor, tutor e alunos, e entre esses e os coordenadores de curso e disciplinas e os responsáveis pelo seu gerenciamento acadêmico e administrativo, na tentativa de superar a sensação de isolamento provocada pela metodologia da educação a distância, motivo de altos índices de evasão inicial nos cursos (GATTI; BARRETO, 2009).

O documento dos referenciais encontra-se organizado em oito itens: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Atentemos para o item equipe multidisciplinar. O documento enfatiza que, a depender dos diversos modelos de educação a distância, haverá possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento dos cursos. Entretanto, independente de qual seja a composição adotada, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e

gestão dos cursos. Três categorias de profissionais devem compor essa equipe multidisciplinar: docentes, tutores e corpo técnico-administrativo.

Tutores e professores são enquadrados em categorias diferentes. Professores, vistos como docentes, são os profissionais vinculados às instituições. Já o tutor,

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

Se o tutor participa da prática pedagógica e suas atividades devem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, não compartilha o tutor da docência?

Segundo os referenciais, o estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever como parte do sistema de tutoria a atuação de dois profissionais: o tutor a distância e o tutor presencial. Os papéis, responsabilidades e atribuições desses tutores são assim explicitadas. O tutor a distância

> atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes, geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. (...) tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007, p.21).

Como tarefa do tutor presencial consta atender os alunos

> nos polos, em horários pré-estabelecidos. Deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas e laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os alunos quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p.22).

A dicotomia e a fragmentação do trabalho docente na educação a distância fica evidente no texto dos referenciais. Mesmo ao tutor, no caso o tutor a distância, que tem a função de mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, de trabalho com os

conteúdos de forma a promover espaços para a construção de conhecimento, bem como participação nos processos avaliativos, é negado o estatuto de docente.

Mas, como observam Bruno e Lemgruber (2009), a associação do trabalho do tutor a distância também com o esclarecimento de dúvidas imprime aos referenciais uma concepção de docência que se aproxima da transmissão de conhecimentos em que a tutoria tem a função principalmente de suporte técnico ou repassador. O que suscita dúvidas e imprecisões quanto às formas de compreender o que realmente compete ao tutor e se é ele um docente.

Propondo a revisão do termo tutor a distância, Bruno e Lemgruber (2009, p. 7) apresentam o termo professor-tutor, pois afirmam que

> o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo.

As autoras ainda enfatizam que à importância do tutor para a qualidade dos cursos e do acompanhamento dos alunos deve corresponder o devido reconhecimento e valorização, o que inclui rever aspectos de suas condições de trabalho e remuneração. O próprio termo tutoria precisa ser problematizado, de forma que não sirva à descaracterização da função docente, quando o tutor assume responsabilidades docentes pela formação, como a mediação pedagógica dos conteúdos, a avaliação, etc.

> (…) se for realmente assumir a mediação pedagógica e todas as implicações que esta função requer, inclusive o domínio de conteúdo, há que se rever a remuneração deste profissional, bem como suas condições de trabalho e, de uma vez por todas, assumir que ele é também um professor. Assim, a nomenclatura "tutoria" deverá ser descartada ou reconceituada (idem, p.8).

Essa necessidade de discutir a tutoria na educação a distância ganha maiores proporções com a UAB e o envolvimento crescente das instituições públicas na oferta de cursos nessa modalidade, especialmente para a formação de professores da educação básica.

A demanda reprimida por formação em nível superior desses profissionais é histórica. A partir da LDB/96, os esforços dos governos federal, estaduais e municipais no sentido de prover tal formação aumentaram significativamente. A educação a distância, como já discutimos, vem sendo utilizada como estratégia para dar conta dessa demanda por formação em nível superior.

Em 2009, pelo Decreto n. 6.755, o MEC estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, cuja a oferta ficará sob responsabilidade das instituições públicas de ensino superior .

Como uma das primeiras iniciativas no cumprimento dessa política, é lançado em 30 de junho de 2009, pela Portaria Normativa nº 9, do MEC, o Plano Nacional de Formação de Professores, tendo como meta a capacitação em formação inicial de cerca de 330.000 professores em exercício na escola básica (COSTA; PIMENTEL, 2009). Para dar conta de tal meta, Costa e Pimentel (2009) afirmam que a atuação da UAB é colocada como essencial, respondendo por 46% da oferta de formação.

A compreensão das ações de formação de professores na atualidade requer também entender como tais se constituem nos espaços de educação a distância, tendo em vista o lugar atribuído especialmente à UAB no cenário da formação de profissionais do magistério da educação básica.

No âmbito da UAB e da docência na educação a distância, Lapa e Pretto (2010) fazem uma reflexão que merece atenção. Os autores observam que a UAB, tendo como uma das finalidades estabelecer um sistema nacional de educação a distância, acaba por padronizar a oferta, consolidando um único modelo de educação e, consequentemente, de compreensão da docência na educação a distância para todo o Brasil. Ainda que considerada a autonomia das IES que estabelecem parcerias com a UAB na elaboração e implementação de seus cursos, o entendimento da UAB sobre a concepção de docência na educação a distância assume um caráter prescritivo para as iniciativas nessa modalidade, em todo o território nacional. Isso suscita a necessidade de problematizar que concepção de docência na educação a distância é, então, assumida pela a UAB.

A análise dessa concepção de docência pode ser feia tomando como ponto de reflexão a composição da equipe docente proposta pela UAB. A Resolução CD/FNDE n.26, de 05 de junho de 2009 estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Da relação de profissionais apontados nessa resolução e que se envolverão com os cursos,

duas figuras se destacam como componentes da equipe docente: o professor-pesquisador e o tutor. Conforme aponta a UAB

> Professor-pesquisador é um professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB. (BRASIL, 2009).

Já o tutor é

> o profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria. No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. (idem).

Em conformidade com as funções de cada um dos profissionais que deverão compor os quadros da UAB nas IES, o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009, apresenta o Manual de Atribuições dos bolsistas da UAB. Em relação às duas figuras que destacamos, consta como atribuições:

> 2.4 Professor-pesquisador:
> a)atribuições:
> • 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 á linguagem da modalidade a distância
> • realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
> • adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, 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.
>
> 2.5 Tutor
> a) atribuições:
> • mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
> • acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
> • apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
> • manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
> • estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
> • colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
> • participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
> • elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
> • participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
> • apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009, p.3-4).

Ao observarmos as atribuições do professor-pesquisador e do tutor podemos perceber que uma concepção de docência compartilhada se delineia como fundamento da política da UAB. Concepção essa que parece também estar presente no documento Referenciais de Qualidade para cursos Superiores a Distância, conforme refletimos acerca do item do documento referente à equipe multidisciplinar que deve compor os cursos nessa modalidade.

Assim como consta desses referenciais, na UAB o tutor não é enquadrado na categoria docente, não é percebido como um professor. Como analisaremos mais adiante, as atribuições de professor-pesquisador e de tutor UAB sinalizam um processo de fragmentação entre os que pensam e planejam os cursos e as disciplinas, os professores, e aqueles que executam, os tutores. Ainda que não seja reconhecido como professor, o tutor da UAB, assim como o professor-pesquisador, tem entre suas atribuições aquelas relacionadas à mediação do processo de ensino e aprendizagem. Isso suscita indagações: Se participa da mediação não é o tutor um professor? Quais os perigos oriundos dessa forma dicotomizada de perceber aqueles que se envolvem com a docência na educação a distância? Quais as implicações na profissionalização dos envolvidos? E como as IES parceiras se posicionam perante as orientações da UAB e sua concepção de docência? Estas são questões essenciais para as quais ainda não se tem devidas respostas, mas que exigem enfrentamentos por parte daqueles que se preocupam com uma educação de qualidade, sobretudo, tendo em vista que os cursos formação de professores são responsáveis por parte significativa das ofertas de cursos nessa modalidade.

Ao tratarmos da concepção de docência da UAB, há um aspecto que não pode ser desconsiderado. Na política da UAB, os profissionais envolvidos com os cursos a distância oferecidos pelas IES parceiras são incluídos na categoria de bolsistas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lapa e Pretto (2010) observam que por meio da UAB a educação a distância tem sido implantada no sistema público de educação superior sem que haja um processo de institucionalização em termos de trabalho docente nessa modalidade.

Com isso, tem se criado nas IES públicas uma nova figura docente: o professor-bolsista, que irá acumular suas atividades presenciais ao trabalho na educação a distância e a complementação salarial que receberá por meio da bolsa será associada às atividades de extensão que realiza e não às atividades de ensino (LAPA e PRETTO, 2010). Todo o trabalho docente que realizar na educação a distância irá sobrepor-se ao trabalho na modalidade presencial registrado nos respectivos departamentos em que já atuam. O trabalho na educação a distância parece, assim, ocorrer na marginalidade, ficando exposto a precarizações de toda natureza.

Pimentel (2006) observa que a maneira dicotomizada como a educação a distância vem comparecendo nas políticas internas das IES favorece a sobreposição de propostas de formação, criando "verdadeiras universidades paralelas dentro das universidades, em muitos casos com um número de alunos maior que os cursos presenciais. A EAD cresce na maioria das IFES na "paralela" ou "à margem" da academia" (p.55).

Somando-se ao aspecto da sobrecarga de trabalho dos professores do ensino presencial que se envolvem com a educação a distância é que temos a entrada de outro profissional no campo da docência, o tutor. Profissional esse que na política da UAB é apenas um bolsista, sem vínculo institucional, mas que passa a compartilhar da docência. Se não é reconhecidamente professor na política da UAB, parece ser nas práticas de formação em que se envolve. Mas tal afirmação, dada a abrangência nacional das IES parceiras da UAB, precisa ser explorada a partir da análise das experiências construídas por essas IES. Embora resultados de pesquisas, ainda que incipientes, apontem esse envolvimento do tutor com a docência, a natureza e a forma como se dá esse envolvimento são ainda pouco compreendidas.

A Resolução CD/FNDE nº 8 de 30 abril de 2010 estabelece os valores atuais das bolsas pagas aos profissionais envolvidos com a UAB. Esses valores merecem destaque, pois

retratam também diferenciações entre professor-pesquisador e tutor. Ao primeiro, são pagas quantias de R$1.100,00 ou R$1.300,00. Ao tutor, são reservadas as somas mais baixas, R$765,00. Quais os argumentos e/ou justificativas para tais diferenças e somas tão irrisórias para o pagamento de profissionais que desempenham papéis tão importantes no processo de formação?

Analisando a precarização do trabalho docente na educação a distância, tomando como objeto de análise a política da UAB, Lapa e Preto (2010) argumentam que o enquadramento daqueles que realizam atividades docentes na categoria de bolsistas, além de negar-lhes o direito de serem reconhecidos como professores, evitando a criação de vínculos empregatícios não desejados, acaba por configurar a consolidação de uma política pública nacional, que define o papel dos tutores como não docentes.

Cavalcanti (2009) argumenta que inserir os profissionais que atuam na educação a distância nas IES públicas na categoria de bolsistas e estipular valores irrisórios para pagamento do trabalho daqueles que irão assumir a docência na educação a distância contribui para legitimar a precarização do trabalho docente nessa modalidade e aumentar a desconfiança social acerca da formação oferecida a distância. O autor enfatiza que o pagamento de bolsas e não de salários àqueles que trabalham na educação a distância parece se explicar, sobretudo, pelo fato de evitar a criação de vínculos institucionais que implicariam na necessidade de garantir direitos trabalhistas.

Partindo do fato de que a UAB foi concebida tendo como uma das prioridades oferecer formação inicial e continuada a professores que atuam ou irão atuar nas escolas públicas brasileiras, assumindo considerável importância no cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e que o tutor tem compartilhado da docência na educação distância, convém aqui resgatar as provocações feitas por Cavalcanti (2009). Dentre as questões levantadas pelo autor estão: Como é possível desvalorizar justamente o trabalho daqueles que estarão acompanhando diretamente a formação dos futuros professores nos curso de formação a distância? Se o sucesso de uma proposta de formação a distância depende em grande medida da qualidade da tutoria como será possível motivar e envolver os tutores num trabalho articulado e bem planejado, com a devida dedicação de tempo para orientar e acompanhar os alunos, numa situação de precarização e desvalorização de seu trabalho?

> Um tutor desmotivado, sobrecarregado e desvalorizado profissionalmente, conseqüentemente não poderá ser um tutor compromissado com a qualidade da

> aprendizagem dos alunos. **A tutoria será um "bico",** pois o tutor, para poder manter-se e ter uma vida um pouco mais digna, providenciará outras fontes de renda ocupando assim o tempo que seria dedicado à tutoria (CAVALCANTI, 2009, p.8, grifo nosso).

Essa compreensão da tutoria como um bico, como trabalho secundário e temporário foi também constatada em pesquisa anterior (OLIVEIRA, 2010), em que a fragmentação do trabalho docente, as precárias condições de trabalho e remuneração são apontadas pelos tutores participantes da investigação como fatores que contribuem para tal entendimento acerca do trabalho do tutor.

Tutoria como um bico? Se o tutor realiza trabalho docente, a docência na educação a distância tem se convertido em bico?

Fragmentações, condições de desvalorização e de precarização estão postas ao trabalho do tutor. É nesse cenário que vem se constituindo como um novo agente da formação. Ribeiro, Oliveira e Mill (2009b, p.255) argumentam que essas condições precárias vivenciadas pela tutoria, tornando o trabalho tutorial temporário e subsidiário são incompatíveis "com o status da profissão reivindicado pela docência".

Diante dessa realidade, cabe-nos retomar questões já construídas no campo da educação a distância, sem, contudo, serem devidamente elucidadas: De que estamos a tratar quando falamos de tutoria, de uma profissão? É o tutor um profissional? De que se constitui o trabalho do tutor? De que elementos se compõe sua profissionalidade? É uma profissionalidade docente? Se desenvolve atividades caracteristicamente docentes, não devia ser ele reconhecido como tutor?

3.2 Profissão docente: desenvolvimento e (des)profissionalização

Autores como Altet, Paquay e Perrenoud (2003) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) observam que o termo profissão é polissêmico e complexo, possuindo diferentes significados a depender dos diversos contextos, países e referências teóricas em que se realiza sua discussão. Isso acaba dificultando (ou impossibilitando) uma definição unívoca.

Assumindo a complexidade envolta no termo, Tardif e Lessard (2005, p.27) propõem uma definição de profissão como

> um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autonomia sobre execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

A transformação de um ofício em profissão expressa, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.40), "não só a aspiração a um maior status social, como também a busca de um reconhecimento da especifidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade".

Segundo observa Montero (2001, p.96) "considerar uma ocupação como profissão, distinguindo-a de outras que ainda não alcançaram essa valoração, implica demonstrar a posse de um conjunto de determinados critérios que marquem as diferenças", e que podem variar a depender das diferentes perspectivas teóricas a partir das quais a questão for abordada.

Partindo do conceito de profissionalidade, Roldão (2005) propõe caracterizar o que diferencia, sociologicamente, uma profissão de outros tipos de atividade, tomando a docência como foco de investigação. Essa autora, valendo-se das contribuições teóricas de diferentes autores (GIMENO SACRISTÁN, 1999; NÓVOA, 1999; DUBAR, 2005) organizou um conjunto não uniforme de elementos considerados como descritores de profissionalidade, destacando:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação).
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade.
- o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequentemente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controle** sobre a atividade e a autonomia do seu exercício.
- a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Considerando tais descritores de profissionalidade, pode a atividade docente caracterizar-se como uma profissão?

Montero (2001) observa que a consideração do ensino como uma profissão é uma realidade ambígua e questionada, permanecendo como um tema sujeito a controvérsia.

> o dinamismo do conceito de profissão, a sua relatividade histórica, os seus significados ideológicos, a enorme diversidade do grupo ocupacional dos professores, das suas culturas e subculturas, a par da dificuldade de encarar o tema desde a perspectiva unitária, homogeneizada, representam fatores que contribuem para aumentar a complexidade do tema. (MONTERO, 2001, p. 85).

Para Roldão (2005) abordar o ensino a partir dos descritores da profissionalidade requer recuperar a história e o desenvolvimento social da atividade docente. Nessa direção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) apontam a necessidade de explicar as profissões na sua gênese, desenvolvimento, tendências e perspectivas, pois "cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, sócio-econômica e política, o que ratifica a importância de estudar sua história, no sentido de aprofundar as especificidades e desenvolvimento" (p. 49).

Durante o século XIX, com o início do desenvolvimento da escolaridade obrigatória, a identidade dos professores foi desvinculando-se de sua associação com a vida religiosa (NÓVOA, 1999; VASCONCELOS, 2004; ROLDÃO, 2005). Embora a profissão seja anterior à estatização da escola, é nesse período que os professores estruturam-se como grupo com maior visibilidade social, dando gradualmente passos na sua profissionalização. O controle sobre o corpo docente passa das mãos da Igreja, para o Estado. Vasconcelos (2004, p.66) afirma que a estatização do ensino e a substituição do corpo docente religioso pelo corpo docente laico sob o controle do Estado vai demandar

> o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas e a elaboração de um corpo de saberes específicos. O ensino torna-se assunto de especialistas e a ética docente, no início ligada à vida religiosa, passa à prática de um ofício/profissão, mesmo que nunca tenha sido codificado um conjunto de regras deontológicas para esse grupo profissional.

Como uma das formas de garantir o controle sobre o corpo docente, o Estado cria uma licença ou permissão obrigatória para o exercício da atividade docente, de forma a legitimar a atuação dos professores. (idem). Assistimos assim, a institucionalização da necessidade de formação para o exercício do magistério, momento decisivo à profissionalização da atividade docente e ao desenvolvimento de um estatuto de profissionalidade.

Nóvoa (1999) argumenta que esta autorização para o exercício do magistério contribuiu para delimitar o campo profissional do ensino e facilitou "a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente" (p.17).

Surgem as Escolas Normais, que embora idealizadas já no século XVIII, tiveram suas condições de concretização e seu auge no século XIX. Conforme Nóvoa (1999a), com as Escolas Normais deu-se uma profunda mudança no magistério, sobretudo o pessoal do magistério primário. Segundo o autor,

> as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para génese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999a, p.18).

Mas se, por um lado temos a massificação do sistema de ensino como propulsora da organização dos professores como grupo e a institucionalização da formação como um dos primeiros vestígios da profissionalização docente, de outro lado, esse controle da atividade docente pelo Estado, traduz-se, como observa Roldão (2005, p. 110), numa dependência dessa atividade "face às agendas políticas dos governos e às necessidades sociais das épocas que se foram sucedendo".

Para a autora, tal dependência tem como consequência: 1) o escasso poder dos professores sobre o currículo (substância de qualquer ação docente) e 2) a limitada intervenção do professor sobre a organização do seu trabalho e da estrutura institucional que o enquadra, a escola. Diante dessas consequências, Roldão (2005, p. 111) argumenta que a escassez de poder sobre o ato educativo

> vai persistentemente dificultar a constituição de coletivos autónomos dos agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio. Encaminha-os antes para a necessidade de se associarem, mas numa lógica mais próxima da de outros assalariados, não para regularem e produzirem o seu saber próprio, o exercício de sua acção e a organização do seu trabalho, mas sim para legitimamente garantirem os seus direitos como trabalhadores por conta de outrem, em sindicatos que os defendam perante um Estado-patrão, Estado que realmente domina e orienta sua actividade.

A falta de controle e de poder sobre sua ação vai se constituir como fatores dificultadores do estabelecimento social dos docentes como profissionais plenos. Outro aspecto que corrobora com essa dificuldade relaciona-se ao individualismo sacralizado no exercício da atividade docente, que tem conduzido

> ao esvaziamento de um corpo coletivo, enquanto comunidade de pares, que assegure quer o saber do grupo, quer o controlo sobre a ação no interior do próprio corpo de

> professores, quer as condições de acesso ao exercício, quer a deontologia profissional, quer a qualidade (idem, p.113).

Em relação aos descritores da profissionalidade, especificidade da função e saber específico, Roldão (2005) os considera em articulação e afirma que o saber que se associa ao ser professor se constitui como o elo mais fraco de sua profissionalidade. A autora apresenta questões essenciais que nos permitem refletir acerca da função docente e natureza do saber que lhe é específico.

> Que é o saber profissional do professor? Que relação tem com a função de ensinar, definidora da actividade? Como é visto o ato de ensinar pelos próprios que o desempenham? Que tipo de saber requer? E como se constitui, ou não, esse saber no fundamento legitimador da ação docente? (ROLDÃO, 2005, p.114).

A ação de ensinar é apontada pela autora como o caracterizador distintivo do docente, que se manteve relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas (ROLDÃO, 2007).

O conceito de ensinar, porém, não é consensual ou estático, e, sim, atravessado por uma tensão. Segundo Roldão (2005) duas leituras coexistem na representação da função de ensinar: ensinar como professar um saber (restrito a quem ensina) e ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém. À primeira leitura se associa a postura tradicional do professor transmissivo, em que predomina a mobilização de saberes disciplinares; à segunda, um ensino mais ativo que inclui um vasto campo de saberes pedagógicos e também disciplinares.

Embora essa discussão ensino passivo versus ensino ativo tenha tido seu lugar de relevância em contextos sócio-históricos específicos, importa superar essas visões dicotômicas a fim de ressignificar o conceito de ensinar e "avançar a análise para um plano mais integrador da efectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam" (idem, p.95).

Se de um lado o entendimento da função de ensinar como transmitir um saber foi socialmente relevante em momentos históricos em que o saber disponível era menor e seu acesso privilégio de poucos, justificando mesmo os processos de escolarização, de outro lado esse conceito não se justifica nas sociedades atuais, marcadas por largo acesso à informação. Diante disso, a função de ensinar como transmissão cede lugar ao conceito de ensinar como "fazer aprender alguma coisa a alguém".

> Do meu ponto de vista, é tempo de recolocar a acção de ensinar no seu legítimo e original sentido: ensinar significa fazer aprender. Trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa, ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém. (…) O que caracteriza e distingue o acto de ensinar, desde o tempo dos nossos antepassados gregos, escravos feitos pedagogos na antiga Roma, passando pelas diversissímas formas e finalidades que ensinar tem assumido em sociedades e épocas diferentes, é esta difícil competência de fazer aprender (ROLDÃO, 2002, p. 114).

É nessa concepção de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém que estão presentes dois aspectos destacados por Roldão (2002; 2005; 2007): a dupla transitividade da função de ensinar e o lugar ocupado pela mediação. Nesta perspectiva, o professor é definido como um profissional do ensino, sendo alguém que sabe e por isso pode ensinar de modo que o outro aprenda.

> O professor não é um substitutivo do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizasa e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. (ROLDÃO, 2005, p.117).

O estatuto de profissionalidade do professor é reforçado nessa perspectiva, pois a função de ensinar é algo que lhe é específico, não se definindo sua função pelo conteúdo científico, conteudinal "mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino" (idem).

A função de ensinar é, portanto, complexa requerendo um conjunto de saberes científicos, conteudinais, pedagógicos, atitudinais. Dessa forma, o fortalecimento da função docente e a legitimação do seu sentido social devem advir do investimento na função de ensinar, como fazer aprender alguma coisa a alguém, como o cerne da profissionalidade docente.

Mas e os professores do ensino superior? Como analisar o professor e a docência no ensino superior a partir dos descritores da profissionalidade discutidos por Roldão (2005)?

Como pesquisas vem apontando, o tutor tem, comumente, compartilhado da docência nesses novos espaços formativos, ainda que de formas diferenciadas, o que torna as questões acerca dos professores do ensino superior relevantes.

De início, é significativo dizer que a situação dos professores do ensino superior é bem diferente da dos professores dos outros níveis no tocante ao poder, controle, autonomia, saber e especificidade da função (ROLDÃO, 2005).

Os professores do ensino superior desenvolvem sua profissionalidade em instituições pautadas por um estatuto social de prestígio, herdado da ideia da universidade como espaço de produção e divulgação de saber. Isso confere aos professores desse nível de ensino reconhecimento, poder, autonomia e controle sobre seu ensino. Já o saber que ensinam, que no caso dos professores dos outros níveis de ensino é comumente produzido externamente, em se tratando dos professores no ensino superior, é desenvolvido e produzido dentro da instituição.

Segundo Roldão (2005), esse controle e poder que tem o professor do ensino superior, se de um lado assegura sua profissionalidade, de outro lado, acabou por perpetuar formas tradicionais e transmissivas de docência e calcificou hierarquias e o individualismo, inviabilizando o trabalho coletivo, ao menos no tocante ao ensino e as aulas, terreno intocável e símbolo do "poder" do professor, tido como detentor de um saber que a maioria não possui. Esse saber, mais fortemente caracterizado pelo conteúdo do saber ensinado, tem pouco do saber educacional, "que configura a especificidade profissional do docente, lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo" (ROLDÃO, 2005, p. 123).

Embora ainda permaneçam concepções individualistas e tradicionais da função de ensinar, em termos do saber, da autonomia da ação, da construção do saber e do controle sobre sua ação o professor do ensino superior vê-se mais próximo dos descritores da profissionalidade.

Nóvoa (1999b) enfatiza que a análise do processo de profissionalização do magistério não deve ser feita de forma linear, pois, "a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.(...) A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, uma olhar atento às tensões que o atravessam" (NÓVOA, 1999b, p.21).

As discussões em torno da profissionalização docente vem tomando corpo nas últimas décadas e, em nosso país, parece figurar entre os temas mais abordados nas discussões pedagógicas recentes. Inúmeros autores, a partir de diferentes perspectivas teóricas, tem empreendido esforços em torno da discussão sobre a profissionalização docente (ENGUITA, 1991; CUNHA, 1999; MONTERO, 2001; ALTET, PERRENOUD, PAQUAY, 2003; JOBERT, 2003; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; WEBER, 2003).

Assim como profissão, o termo profissionalização carrega a dificuldade da pluralidade de significados que variam segundo os contextos de sua utilização, quem os utiliza, com que finalidade ou interesse e a partir de que perspectiva intelectual. Montero (2001, p.95) afirma que ao se falar de profissionalização se fala de muitas coisas e de perspectivas diferentes.

> Numa primeira aproximação, profissionalização é a <<ação de profissionalizar>>, o que significa <<dar caráter de profissão a uma ocupação>> e <<converter um amador em profissional>>. Um profissional é <<uma pessoa com uma elevada preparação, competência e especialização que presta um serviço social importante>> ou <<alguém que recorre ao conhecimento extraordinário – especializado – em situações de importância humana>>; ou <<alguém com capacidade para fundamentar as suas decisões>>. A denominação profissional proporciona, além disso, <<privilégio, autoridade e reconhecimento social>> às pessoas que a reclamam a si.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.50) a profissionalização é entendida como "desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional". Segundo os autores, a profissionalização engloba um processo de desenvolvimento profissional e de construção coletiva das características definidoras da profissão. Supõe a conquista de um espaço autônomo em que o profissional possa transitar com certa liberdade.

Na perspectiva defendida por Ramalho, Nuñez e Guathier (2004), a profissionalização envolve dois aspectos: a profissionalidade, como aspecto interno, e o profissionalismo, como aspecto externo.

Para esses autores, a profissionalidade, como dimensão interna da profissionalização, consiste do conjunto de características distintivas de uma dada profissão, incluindo os saberes, as habilidades e os conhecimentos necessários ao exercício da atividade. É nesse mesmo sentido que Altet, Paquay e Perrenoud (2003) definem a profissionalidade como a soma dos conhecimentos, capacidades e experiências mobilizados numa determinada atividade profissional.

> A profissionalidade pode ser definida em termos de funções específicas a assumir, de competências, a aplicar, mas também em termos de identidade e de questões sociais e éticas postas em jogo. A profissionalidade seria o conjunto de competências profissionais que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão. (ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003, p.235).

Como afirmam Courtois e cols. (1997 apud ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003), a profissionalidade seria a dimensão da profissionalização mais associada à pessoa do

profissional, seus saberes, suas capacidades, suas funções e tarefas. Por isso mesmo, é instável e está em permanente (re)construção.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) falam ainda da dimensão da externa da profissionalização, o profissionalismo, que se refere à reivindicação de um status profissional dentro da visão social do trabalho, implicando em negociações por parte dos aspirantes a profissionais a fim de fazer com que a sociedade reconheça suas qualidades específicas.

Como argumentam esses autores, as duas dimensões inseparáveis da profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, compõem, num processo dialético, a construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional. Profissionalidade e profissionalismo

> são irredutíveis, porém articulados um ao outro. O reconhecimento social não pode existir sem a formalização da atividade, que é condição necessária, e a formalização não pode fazer economia no processo de negociação dentro de uma esfera pública, visando à obtenção de um status profissional que reconhece o valor do serviço prestado. (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p.53).

Considerando essa relação entre identidade profissional e profissionalização, Jobert (2003) assinala que um primeiro sentido que se pode interpretar a escolha da profissionalização como caminho para se pensar determinada atividade é justamente o surgimento de uma incerteza identitária junto ao grupo daqueles que a realizam, ou seja, "uma dúvida sobre a consistência de seus referenciais de atividade, sobre a visibilidade e o reconhecimento sociais dos quais se beneficia, sobre a originalidade e a especificidade dos serviços que presta" (JOBERT, 2003, p.221). Num outro sentido, essa busca pela profissionalização pode indicar que "um processo de definição identitária foi desencadeado, que o grupo toma consciência coletivamente de que ele tem um particularismo e um peso social suficientes para tentar defini-los melhor e fazê-los valer socialmente" (idem).

Jobert (2003) entende a profissionalização como composta de dois processos interligados: o desenvolvimento da competência e a luta pelo reconhecimento social da profissão. Esses dois processos corresponderiam, a nosso ver, as dimensões da profissionalidade e do profissionalismo nas discussões realizadas por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Diante das proposições desses autores, poderíamos afirmar que a construção da identidade profissional e a profissionalização de uma atividade dependem, fundamentalmente, de que os elementos característicos de tal atividade, incluindo os saberes e

competências, estejam devidamente formalizados e definidos, possibilitando a reivindicação de seu reconhecimento social.

No tocante à consideração da atividade docente como profissão, Enguita (1991) busca analisá-la a partir do binômio profissionalização e proletarização. O autor assume a profissionalização "como a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (ENGUITA, 1991, p.41). A proletarização pode ser definida no sentido oposto ao da profissionalização.

Em síntese, Enguita (1991) concebe os profissionais como trabalhadores plenamente autônomos em seu processo de trabalho e que, portanto, não tem que se submeter à regulação alheia. Na via da proletarização, um operário é um trabalhador que não tem acesso à propriedade de seus meios de produção, não controla o objeto e o processo de seu trabalho, nem tem autonomia em sua atividade produtiva.

Conforme o referido autor, existem grupos ocupacionais que compartilham características tanto da profissionalização quanto da proletarização, enquadrando-se no campo das semiprofissões, sendo "grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio" (idem, p.43). Para o autor, os docentes encontram-se nesses grupos.

Ao definir uma profissão, Enguita (1991) destaca cinco características:

- **Competência -** o profissional possui uma competência em um campo do conhecimento que deve ser o produto de uma formação específica, geralmente em nível superior. Só um profissional pode julgar a outro e a profissão controla o acesso de novos membros.
- **Vocação –** o profissional não trabalha de maneira venal, mas como serviço a seus semelhantes. A profissão caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade.
- **Licença** – os profissionais tem demarcado um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado.
- **Independência** – os profissionais são autônomos no exercício de sua profissão tanto frente às organizações quanto frente aos clientes.
- **Auto-regulação** – a profissão regula por si mesma sua atuação, por meio de um código ético e deontológico e de órgãos próprios para a resolução de

conflitos internos. A profissão reserva-se o direito de julgar seus próprios membros.

E quanto aos docentes, como se aplicam tais características?

- **Competência** – mesmo quando o nível superior passou a ser defendido como o lócus privilegiado da formação de professores, esta foi, por muito tempo, realizada em licenciaturas curtas, de poucos anos. Sendo a educação um tema que todos se consideram capazes de opinar, o trabalho do professor é julgado por pessoas alheias ao grupo profissional.
- **Vocação** – a ideia de vocação ainda está presente para muitos docentes. Entretanto, o docente é um assalariado que, diferentemente do profissional, tem a decisão sobre a adequação ou não de seu salário dependente da valorização externa que se faça do seu trabalho que possui, portanto, um preço.
- **Licença** – o campo de atividade docente é demarcado apenas parcialmente, pois o ensino é exercido, ainda que de maneiras informais, por várias pessoas.
- **Independência** – a autonomia dos docentes é parcial, pois a seu clientes (alunos e pais) é dada a possibilidade de intervenção no trabalho do professor, algo que não acontece, por exemplo, com os pacientes de um hospital.
- **Auto-regulação** – os docentes enquanto categoria carecem de um código ético e de órgãos ou mecanismos próprios para julgar seus membros e resolver os conflitos internos.

A reflexão em torno dos aspectos destacados por Enguita (1991) indica que, embora os professores não estejam submetidos às mesmas condições dos operários das indústrias, por exemplo, estão sujeitos a processos de proletarização, como a maioria dos trabalhadores assalariados.

Como fatores que contribuem para a proletarização dos docentes, Enguita (1991) destaca: 1) a feminização do magistério e suas consequências para o ensino, dentre as quais se destaca a contribuição para ideia do magistério como segundo salário ou emprego provisório; 2) a heterogeneidade da categoria que acaba por criar uma diversidade interna com distintos grupos de professores, com diferenças no tocante a seus salários, suas condições de trabalho, grau de autonomia, seu prestígio, suas oportunidades de promoção, etc.

Enguita (1991, p. 48) destaca ainda a falta de autonomia e de controle sobre seu trabalho como elementos que desqualificam a atividade docente.

> Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola.

Oliveira (2004) afirma que a perda do controle do professor do seu processo trabalho – a proletarização – contrapõe-se à profissionalização como condição de preservação e de garantia de um estatuto profissional. Para ela "o trabalhador que perde o controle sobre os processos de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção" (OLIVEIRA, 2004, p.1134). A profissionalização se constituiria, portanto, de uma saída defensiva dos trabalhadores aos processos de perda da autonomia no seu trabalho e de desqualificação. É no ziguezague entre a proletarização e a reivindicação pela profissionalização, no terreno movediço das semiprofissões, que os docentes se movem. E nesse movimento, a reivindicação do reconhecimento da natureza específica da docência como profissão representa uma expressão de resistência à proletarização. Natureza específica essa que no caso da docência recai sobre a função de ensinar (ROLDÃO, 2005; 2007).

A complexidade e as controvérsias envoltas na consideração do ensino como profissão supõe, como observa Montero (2001, p.85) não apenas compreender os traços comuns que caracterizam as profissões, mas "ir para lá do trabalho de comparação entre o ensino e outras profissões consideradas como referentes paradigmáticos para concluir que, efetivamente, o ensino reúne algumas das características daquelas, embora careça de outras ou não as tenha suficientemente desenvolvidas".

Cunha (1999, p. 146) buscou evidenciar as contradições presentes no discurso da profissionalização docente, apontando para a importância de

> ter cuidado quando se coloca a profissionalização como a "tábua salvadora" da condição do professor, especialmente quando esse conceito está tão impregnado das concepções do Estado neoliberal: corre-se o risco de, com ela, produzir um efeito perverso. Ao invés de ressaltar as condições que a singularizam, podemos nos alinhar às forças que a querem sob controle, num estado de maior alienação.

Essa afirmação da autora não pretende servir para descartar a perspectiva da profissionalização para se pensar a atividade docente como profissão, mas evidencia a necessidade de não se definir de forma simplista e acrítica a profissionalização docente,

reduzindo a profissionalidade a um processo técnico em que se lista um rol de competências e habilidades que todo professor deveria ter.

> Em geral, quando se pensa desse modo, reduz-se o saber docente ao como fazer, isto é, aos procedimentos técnicos relacionados com o trato e a transmissão de informações. Em consequência, o produto desejado é generalizado, como se todas as situações fossem iguais. (idem, p.144).

Conforme Cunha (1999), para além da competência técnica, os saberes dos professores só serão úteis como caracterizadores da profissão se forem definidos por marcos mais amplos, que considerem as competências culturais, pedagógicas e também as bases morais da profissionalidade docente. Para a autora "os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre estas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão" (idem, p.145).

Os inúmeros autores que tem se debruçado sobre a temática da profissionalização docente evidenciam uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas, que suscitam questões complexas e inconclusas (NÓVOA, 1999a, 1999b, 2000; ENGUITA, 1991; POPKEWITZ, 1999; PERRENOUD et al, 2001; ARROYO, 2000; TARDIF; LESSARD, 2005; BRZEZINSKI, 2003; MARCELO, 1999). Entretanto, sem desconsiderarmos essa diversidade existente entre os autores, cabe destacar que é consensual entre eles que a profissionalização docente e a construção de uma identidade profissional docente são processos interdependentes e que não podem ser tomados separadamente. Disso decorre a necessidade de ampliar a luta pela construção de uma identidade profissional docente, da qual depende também a profissionalização.

Tratar da profissionalização da docência como um processo que também envolve a construção de identidade não é uma tarefa fácil, pois como afirma Nóvoa (2000, p. 16) "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão".

Pimenta (1997, p. 7) argumenta que a identidade profissional do professor

> se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Entende-se, assim, que a identidade profissional do professor é um processo individual e coletivo, em permanente construção, resultante de suas vivências cotidianas, de suas representações de si e do outro e das interferências oriundas do contexto social. A construção da identidade profissional é, portanto, um processo que inclui tanto a identificação própria quanto a identificação reconhecida por outros, num jogo de relações em que laços de pertença vão se constituindo ao longo da vida, envolvendo dimensões pessoais e profissionais do sujeito. Para Loureiro (2001, p. 84) " a identidade não é mais do que o resultado estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização", ou seja, a identidade profissional docente se constrói também a partir de um processo de aprendizagem de formas de ser e estar na profissão.

Segundo afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 239), a construção da identidade profissional docente e a aprendizagem da docência como profissão exigem, entre inúmeros outros fatores,

> uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Nesse sentido, pode-se assumir que a identidade profissional é resultado de um processo dinâmico e contínuo de socialização condicionado tanto pelas demandas próprias das funções que compõem determinada profissão quanto pelos contextos sociais e históricos que interferem em tais demandas. Ramalho e Nunez (2006) observam que, assim como as demais profissões, a profissão docente se desenvolve continuamente de forma a corresponder as demandas impostas pelos contextos e momentos históricos e sociais que podem suscitar diferentes funções e papeis a serem desempenhados pelos profissionais. E, segundo apontam os autores, esse processo de construção da identidade profissional se realiza dialeticamente entre as dimensões individual e coletiva (do grupo) sendo mutável e em constante evolução, cercada de continuidades e rupturas, não havendo uma identidade profissional permanente. Como parte desse processo "os professores elaboram auto-imagens, representações de si e de seu grupo profissional. Essas representações e auto-imagens são elementos das formas de se compreender os outros dentro do grupo profissional" (RAMALHO, NUNEZ, 2006, p.3).

O destaque atribuído às dimensões individual e coletiva na construção da identidade profissional faz emergir como aspecto essencial desse processo o reconhecimento, constituído

de dois aspectos: o primeiro refere-se ao autorreconhecimeto, ou seja, à forma como o sujeito se reconhece profissionalmente; o segundo, diz respeito ao reconhecimento pelo outro ou à maneira como o sujeito é reconhecido por seus pares. É nessa direção que Carrolo (1997, p.31) afirma que a construção da identidade profissional resulta "da adequação entre a identidade para si e a identidade para outrem".

Constituindo-se um elemento essencial do processo de profissionalização, a construção da identidade profissional tem como um de seus componentes principais o próprio sujeito e as relações que estabelece consigo mesmo e com o outro nesse duplo processo de reconhecimento. Compreendendo o sujeito professor como ator principal na construção de sua identidade, Ramalho e Nunez (2006, p.3) destacam que a identidade profissional se constrói

> a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais a respeito das representações elaboradas sobre "o oficio" e da revisão de tradições. Essa construção é produto de sucessivas socializações no embate contraditório de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos. Esse processo complexo está mediado por diversos processos de socialização, de construção de saberes nos espaços-tempo da formação e do exercício da profissão. [...] As representações dos professores contribuem para a construção da identidade profissional.

Assumir a construção da identidade profissional como parte do processo de profissionalização implica, portanto, entendê-la como sendo um processo de socialização dinâmico, relacional e constante e também resultante de um processo de reconhecimento, tanto de si quanto do e pelo outro.

Face às discussões teóricas em torno da docência como profissão e da profissionalização docente, como pensar a docência na educação a distância? Como pensá-la a partir dos descritores de profissionalidade? Como refletir sobre as novas formas de docência na educação a distância, caracterizada pelo trabalho compartilhado e coletivo? E o tutor, é um profissional? Há uma profissionalidade que caracteriza a atividade do tutor? Que profissionalidade é essa? Como se constitui a profissionalidade do tutor? De que elementos se compõe? É uma profissionalidade docente? Em que sentido?

Esses foram alguns dos questionamentos que orientaram a construção dos objetivos propostos para essa tese. Discutir a tutoria e a atividade do tutor a partir da perspectiva de profissionalização impõe-nos, por um lado, analisar como se operacionalizam na atividade do tutor dos cursos de Pedagogia investigados os elementos caracterizadores da profissão enunciados pelos autores aqui discutidos, entre os quais: especificidade da função, saber específico, poder de decisão, pertença a um coletivo. Por outro, reconhecer, como observam

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) que a profissionalização é uma abordagem, uma utopia a ser perseguida, devendo, como toda boa ideia, ser preservada para que "não caia num campo de domínio meramente retórico ou vazio da inovação" (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p.206).

Assumimos a profissionalização como perspectiva teórica para pensar a tutoria e o tutor dos cursos de Pedagogia oferecidos em parceria com a UAB investigados, reconhecendo seu caráter polissêmico, contextual, histórico, suas contradições, seus desafios.

3.3 O Tutor na Universidade Aberta do Brasil

Conforme já mencionamos, o anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, regulamenta as atribuições dos profissionais envolvidos com a UAB. Em relação ao tutor, ainda que tal resolução aponte um conjunto diverso de atribuições desse profissional, que serão retomadas e analisadas mais adiante, deixa explícito que cabe às IES parceiras da UAB determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas pelos mesmos para a execução dos projetos pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

Autores como Preti (2003) e Cardoso e Pereira (2010) argumentam que não há um modelo padrão de tutor, pois cada sistema organiza o seu em conformidade com as necessidades específicas dos cursos ofertados e da clientela atendida. Entretanto, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância apontam que um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.

Na UAB, o tutor a distância[17] tem sido o profissional que assume atividades pedagógicas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), assumindo a mediação junto aos alunos. Ao tutor presencial cabe prestar atendimento aos alunos presencialmente nos polos de apoio presencial (CARDOSO; PEREIRA, 2010).

[17]O termo tutor a distância tem recebido denominações variadas: tutor a distância: tutor virtual, tutor online, tutor eletrônico. Utilizaremos o termo tutor virtual para nos referirmos ao tutor a distância na estrutura da UAB.

Pesquisas recentes assinalam a importância que a tutoria vem assumindo nas propostas de formação inicial de professores em nível superior a distância e apontam para as possibilidades, os desafios e as precarizações que cercam o trabalho do tutor virtual (a distância) bem como as condições e contextos ainda pouco compreendidos e problematizados em que compartilha da docência na educação a distância (FRANCO, 2005; MILL, 2006; CABANAS; 2007; ZIEDE, 2008, PEREIRA, 2008; FERREIRA, 2009, LAPA, PRETTO, 2010; TAVARES, 2011, MENDES, 2012).

Essas pesquisas indicam a carência de investigações consistentes que problematizem a tutoria e que discutam como e em que condições o tutor, principalmente o tutor a distância, vem se constituindo enquanto um agente envolvido com a formação inicial de professores em nível superior a distância. Ainda pouco conhecemos sobre o envolvimento de novos profissionais com a docência em nível superior a distância, e é nessa direção que se voltaram os esforços da presente pesquisa.

Morgado (2004) afirma que as possibilidades variadas de conceber e desenvolver a educação a distância agregam uma complexidade de definir o papel do tutor e suas competências que devem considerar "o contexto específico em que a acção do tutor decorre, não sendo possível estabelecer um perfil único para o tutor online ou uma única forma correta de exercer a tutoria" (p. 342).

Realizamos a análise da tutoria e do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB reconhecendo tal complexidade.

Delineado o norte teórico de nossa investigação, passamos a seguir à apresentação dos caminhos metodológicos construídos no decorrer da presente pesquisa.

IV

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Caminhante, as tuas pegadas
São o caminho e nada mais;
Caminhante não há caminho,
O caminho faz-se ao andar.
Ao andar faz-se o caminho
E ao olhar-se para atrás,
Vê-se a senda que jamais,
Se há-de voltar a pisar.
Caminhante não há caminho,
Somente sulcos no mar.
(António Machado)

4.1 Contextualizando os caminhos da pesquisa

Considerando a palavra em seu sentido original, o caminho que se faz no decorrer de uma pesquisa vem sendo comumente denominado de método. Ghedin e Franco (2011, p. 27) fazem uma observação elucidativa nessa direção.

> O método, embora seja uma exigência de antecipação, só pode ser descrito plenamente após a realização da trajetória investigativa. O método de um projeto de pesquisa indica a direção por onde ela caminhará, mas é somente depois do trajeto que se pode ter uma descrição mais rica e detalhada do processo de investigação.

Partindo dessa compreensão de método de pesquisa em educação, descrevemos no presente capítulo o caminhar de nossa investigação, as escolhas e decisões teóricas e metodológicas, as fontes de informação selecionadas, os participantes da pesquisa, as dificuldades encontradas e as reorganizações que se fizeram necessárias na busca por atender aos objetivos de pesquisa propostos.

A tutoria e o tutor envolvido com a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância constituíram o objeto em torno do qual se organizou o problema de pesquisa do presente estudo. Os cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil (UAB) compuseram o universo da investigação.

Em pesquisa anterior, realizada em nível de mestrado, investigamos o modelo formativo de um curso de Pedagogia oferecido por uma instituição federal de ensino superior em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (OLIVEIRA, 2010). As análises realizadas nos permitiram identificar alguns indicadores do modelo formativo em questão bem como aspectos que careciam maiores investigações e que extrapolavam o curso analisado, relacionando-se de forma mais ampla às políticas de formação de professores em nível superior a distância e às concepções de educação e de formação que as orientam. Um desses aspectos identificados refere-se à tutoria e aos novos profissionais que passaram a se envolver com a formação de professores em nível superior na educação a distância.

No intuito de nos aproximar do estado do conhecimento produzido acerca desses aspectos, realizamos um levantamento da literatura da área, em teses e dissertações defendidas no período de 2006 a 2010 em Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela CAPES. Esse levantamento apontou lacunas de investigação e de compreensão sobre como a tutoria vem sendo concebida e organizada nas experiências de formação inicial de professores em nível superior a distância e quem são os novos profissionais que tem se envolvido com a formação, os papeis e funções que lhe são conferidas e como e em que condições tem se dado tal envolvimento. Em se tratando desses novos profissionais envolvidos com a formação, nosso interesse se voltou para o tutor.

Considerando que a justificativa de uma pesquisa é sempre a construção de conhecimento, os esforços de investigação do presente estudo se direcionaram no sentido de contribuir com a superação das lacunas encontradas em termos de pesquisa e da compreensão da tutoria, suas concepções e modelos e do tutor como profissional da formação, concentrando-nos nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da UAB, tendo em conta a abrangência de tal programa e a prioridade atribuída à formação de professores.

Nosso interesse nos novos profissionais envolvidos com a formação de professores em nível superior a distância tem como pano de fundo a preocupação em compreender quem são os formadores de professores hoje, visto que a qualidade da formação oferecida, ainda que dependa de diversos fatores, está fortemente atrelada ao trabalho desses profissionais.

Mas como investigar quem são os formadores de professores e as especificidades de seu trabalho, considerando também a educação a distância como espaço de formação?

Pesquisar, em qualquer campo científico, exige escolhas sobre o olhar. Exige responder a questões sobre: O que olhar? Como olhar? Em que direção olhar? Para onde direcionar os esforços de investigação? E responder a tais questões implica a tomada de decisões teóricas e, consequentemente, metodológicas. Essas decisões irão fundamentar e orientar o trabalho de pesquisa e a construção dos caminhos para responder aos objetivos propostos.

Fazer tais escolhas teóricas no âmbito da pesquisa em Educação é algo desafiador. Pesquisar em educação é complexo, pois estamos a trabalhar e a pensar (com) o humano em seu pleno processo de vida. E o humano é um ser movente e em mutação constante. Pesquisar o humano requer, portanto, a humildade para reconhecer que as análises realizadas e o conhecimento construído não podem ser totalmente controlados, muito menos neutros. Assumir-nos como pesquisadores em Educação implica reconhecer também que as escolhas que fazemos são apenas um entre os múltiplos caminhos que podem nos aproximar de nosso objeto de investigação. Nossas escolhas definem o caminho que adotamos, nosso "ângulo de abordagem" para compreender tal objeto (GATTI, 2007). Definem as vozes de nosso pensamento que iremos fazer ecoar. E ao escolher quais vozes faremos falar, precisamos estar cônscios das muitas vozes que silenciamos. Ao menos por ora.

Ao tratarem das opções que os pesquisadores em educação precisam fazer diante da complexa dinâmica dos fenômenos educativos, Ghedin e Franco (2011, p.106) observam que

> fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório.

Os caminhos de pesquisa que aqui apresentamos estão marcados por nossas escolhas, recortes e prioridades que assumimos e sinalizam um conhecimento fruto do olhar que lançamos sobre o objeto de nosso estudo. Conhecimento, como apontam os autores acima, situado e provisório.

Sucessivas aproximações de nosso objeto de pesquisa e reflexões em torno da literatura da área nos direcionaram à perspectiva da profissionalização como abordagem teórica, que nos pareceu conter proposições significativas para problematizar quem são os novos profissionais envolvidos com a formação inicial de professores a distância, como e em que condições constituem sua profissionalização focando, em nossa pesquisa, no tutor como nova agente da formação.

Ao assumirmos a perspectiva da profissionalização para investigar a tutoria e o tutor nos cursos de Pedagogia oferecidos em parceria com a UAB, entendemos a problemática da profissionalização como a interpreta Jobert (2003), ao afirmar que a escolha da profissionalização como caminho para se questionar os professores (em seu caso os formadores de professores) pode ser analisada em dois sentidos.

> Primeiro, como sinal de incerteza identitária, de uma dúvida sobre a consistência de seus referenciais de atividade, sobre a visibilidade e o reconhecimento sociais dos quais se beneficia, sobre a originalidade e a especificidade dos serviços que presta. Mas, ao mesmo tempo, a abertura de um debate público testemunha que um processo de definição identitária foi desencadeado, que o grupo toma consciência coletivamente de que tem particularismo e um peso social suficientes para tentar defini-los melhor e fazê-los valer socialmente. (p. 221).

Entendemos, assim, que tanto as incertezas identitárias quanto o processo de definição da identidade do tutor devem ser considerados ao discutirmos sua profissionalização.

Associada à perspectiva da profissionalização como caminho teórico para se investigar os formadores de professores frequentemente encontramos as contribuições dos estudos voltados aos saberes docentes.

Tardif (2010, p. 16) argumenta que a compreensão da natureza do saber dos professores só pode se dar "em íntima relação com o trabalho deles. (...) embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações e condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. (...) o saber do professor traz as marcas de seu trabalho". Portanto, esses saberes só podem ser compreendidos em íntima relação com o cotidiano do professor, com o que eles pensam e fazem.

O que faz de um profissional um formador de professores? Pareceu-nos que as contribuições teóricas das perspectivas da profissionalização e dos saberes docentes poderiam nos orientar na busca por respostas às questões que propusemos no presente estudo.

Essas perspectivas teóricas orientaram a construção dos caminhos metodológicos da pesquisa, apresentados nas seções a seguir.

4.2 Dos pressupostos, objetivos da pesquisa e questões norteadoras

Apresentamos aqui, os pressuspostos que orientaram a elaboração de nossa investigação, os objetivos construídos e as questões que nos nortearam no sentido de responder aos mesmos.

A questão da utilização de hipóteses na pesquisa qualitativa é um tema polêmico e que desperta opiniões e posturas que oscilam, quase sempre, entre a defesa enfática de sua exigência como critério de rigor e cientificidade da pesquisa e outras que questionam sua pertinência, ao menos considerando seu entendimento nos moldes tradicionais.

Ao discutir essa questão das hipóteses de pesquisa, Triviños (2009, p. 105) afirma que as mesmas pertencem, em geral, ao campo dos estudos experimentais e "envolve uma possível verdade, um resultado provável. É uma verdade pré-estabelecida, intuída, com o apoio de uma teoria". Disso tem-se que uma das características essenciais de uma hipótese é ter a possibilidade de ser comprovada e verificada empiricamente. O autor argumenta ainda que no tocante aos estudos do tipo descritivo e exploratório são, via de regra, orientados por questões de pesquisa e perguntas norteadoras.

Considerando a natureza da investigação que culminou na presente tese, não estabelecemos hipóteses de pesquisa a serem comprovadas ou verificadas empiricamente. Procuramos nos orientar por pressupostos teóricos iniciais no sentido de construir questões de pesquisa e perguntas norteadoras que representassem o que intencionávamos alcançar e que também norteassem o trabalho de investigação sem, contudo, estabelecer verdades a serem testadas. Como argumenta Lüdke e André (1986, p. 44) os pressupostos teóricos iniciais da pesquisa são oriundos "da teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados".

Ao estabelecer, portanto, pressupostos de pesquisa, assumimos que as afirmações iniciais que a teoria nos possibilitou construir em torno de nosso objeto de pesquisa foram provisórias e serviram apenas como esse esqueleto básico de que falaram as autoras sendo que a investigação que realizamos não objetivou testar ou ratificar tais afirmações, mas fazer avançar o conhecimento em torno do objeto de pesquisa.

Os pressupostos de nossa pesquisa foram elaborados a partir do exame da literatura da área, envolvendo tanto as reflexões e contribuições teóricas de diferentes autores quanto os subsídios resultantes dos estudos empíricos analisados, sendo eles:

- A tutoria vem se constituindo como elemento fundamental das experiências dos cursos de formação inicial de professores em nível superior a distância e o tutor tem assumido papeis e responsabilidades docentes pela formação dos alunos. A tutoria parece, assim, se constituir como um exercício de docência em que o tutor exerce papel de professor.
- Os saberes e conhecimentos mobilizados e construídos pelo tutor envolvido com a formação de professores se incluem entre aqueles necessários a um professor. São saberes docentes.

Partindo de tais pressupostos, organizamos a pesquisa a partir de dois objetivos gerais, aos quais associamos objetivos específicos que se encontram expostos a seguir.

1. Identificar , caracterizar e compreender a tutoria nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior públicas parceiras do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam a política da UAB.
- Identificar e caracterizar como se organiza a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, observando aspectos tais como: formas de ingresso na tutoria; estratégias utilizadas no processo de seleção; validade do processo seletivo; requisitos de formação e experiência exigidos dos candidatos à tutoria; modalidades de tutoria, etc.
- Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam esses cursos.
- Investigar quais são as responsabilidades, as funções e os papeis atribuídos ao tutor.
- Identificar e analisar os saberes e conhecimentos apontados como necessários ao tutor.
- Identificar e analisar aspectos referentes à formação (inicial e continuada) do tutor e suas condições de trabalho e remuneração.

2. Investigar e analisar como e em que condições nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados tem se constituído a profissionalização do tutor como um formador de professores.

Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as condições de trabalho do tutor vivenciadas no cotidiano da tutoria.
- Identificar e analisar aspectos da formação do tutor (inicial e continuada) vivenciadas no cotidiano da tutoria.
- Identificar e analisar a especificidade do papel atribuído ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados buscando compreender quem é tutor profissionalmente.
- Investigar quais são os saberes e conhecimentos apontados pelo tutor como mobilizados e construídos no cotidiano de sua ação.
- Investigar como o tutor percebe seu papel enquanto um agente da formação inicial de professores e é percebido pelos agentes que participam do processo de formação.
- Analisar como o trabalho de tutoria é compreendido enquanto uma atividade envolvida com a formação docente, pelos agentes que participam do processo de formação.

Considerando os objetivos de pesquisa apresentados, buscamos responder às seguintes questões norteadoras da investigação:

- Qual (is) a(s) compreensão(ões) de tutoria e de tutor que orienta(m) a política da UAB?
- Como a tutoria tem sido organizada nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB?
- Qual (is) a(s) compreensão(ões) de tutoria e de tutor que orienta(m) esses cursos?
- Quais as responsabilidades, as funções e os papeis atribuídos ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados?

- Como e em que condições se desenvolve o processo de profissionalização do tutor nesses cursos?
- Quais são suas condições de trabalho, remuneração e formação?
- Quais os saberes apontados como necessários ao tutor? Quais saberes são apontados pelo tutor como mobilizados e construídos no cotidiano de sua ação do tutor, e legitimados como próprio de sua função?
- Quem é o tutor profissionalmente?
- Que elementos compõem sua profissionalidade?
- É uma profissionalidade docente? Ou seja, é o tutor um professor?
- Quais as relações entre tutoria e docência nos cursos investigados?

Os caminhos delineados para responder aos objetivos e às questões de pesquisa ao longo da trajetória dessa investigação são apresentados no decorrer desse capítulo.

4.3 Classificação da Pesquisa

A pesquisa que desenvolvemos é de abordagem qualitativa. Ghedin e Franco (2011, p. 28) argumentam que abordagem não é propriamente o método, mas indica

> a ação de atingir a borda, a extremidade, e não propriamente o objeto em si. Abordar é um olhar que se detém na borda para, a partir dela, atingir o centro do objeto como um todo. É uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade. Quando se fala em abordagem de pesquisa, está-se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos.

Ao afirmarmos que nossa pesquisa é de abordagem qualitativa estamos nos referindo à maneira como lançamos nosso olhar para nosso objeto de pesquisa, como o abordamos teórica e metodologicamente em todas as etapas da investigação. Entendemos, portanto, que a pesquisa de abordagem qualitativa consiste de

> uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também a descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (SANDIN STEBAN, 2010, p. 127).

Lüdke e Andre (1986) destacam algumas características básicas da pesquisa de abordagem qualitativa: a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Considerando-se tais características, as autoras argumentam que a pesquisa de abordagem qualitativa permite ao pesquisador captar a maneira como os participantes pensam e reagem frente às questões de pesquisa propostas possibilitando, assim, que se conheça a dinâmica e a estrutura da situação em estudo, do ponto de vista de quem a vivencia.

Tomando os objetivos de nossa pesquisa e sua natureza qualitativa, procuramos nos orientar por suas características: a) tendo a UAB e os cursos de Pedagogia das IES parceiras como fonte direta de dados; b) os dados coletados foram predominantemente descritivos sendo que as questões propostas foram, principalmente, abertas; c) buscamos desenvolver as análises e compreensões no decorrer da pesquisa, preocupando-nos mais com o que o processo de investigação nos permitiu compreender do que com o produto final; d) procuramos construir as análises a partir dos argumentos dos próprios profissionais participantes da pesquisa envolvidos com os cursos de Pedagogia e, por fim, e) as análises construídas seguiram um processo indutivo a fim de possibilitar que os argumentos desses profissionais pudessem permitir compreender o fenômeno investigado.

Nessa direção, Zanten (2004, p. 31) observa que o trabalho de investigação qualitativa requer "entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade".

Reconhecendo a dificuldade em definir a pesquisa qualitativa e insistindo na complexidade de perspectivas teóricas e epistemológicas que fundamentam os diversos métodos qualitativos, Sandin Esteban (2010) termina afirmando que a pesquisa qualitativa tem como traço essencial seu caráter interpretativo, construtivista e naturalista abrangendo basicamente "aqueles estudos que desenvolvem seus objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade" (p. 130).

As pesquisas recebem classificações ligeiramente diferenciadas entre os diversos autores que se debruçam a organizá-las. Gil (2002) propõe uma classificação das pesquisas

tomando como critério seus objetivos gerais, dividindo-as em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas.

Nas pesquisas exploratórias o objetivo principal é o aprofundamento de ideias que proporcione maior familiaridade com o problema investigado. Em geral, este tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de exemplos que estimulem a compreensão do problema de pesquisa. Já as pesquisas descritivas, Gil (2002, p. 42) argumenta que "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Normalmente se constituem como levantamento.

As pesquisas explicativas são as que mais permitem aprofundar o conhecimento da realidade, pois buscam identificar e explicar a razão e os motivos que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos investigados.

Partindo dessa classificação, nossa pesquisa se caracteriza como descritiva-explicativa. Gil (2002) observa que existem pesquisas descritivas que ultrapassam a mera identificação da existência de relações entre variáveis, buscando determinar a natureza dessa relação e, nesses casos, aproximam-se de uma pesquisa explicativa. Pode-se dizer, portanto, segundo a posição que adotamos, que explicar uma determinada realidade implica descrevê-la de forma a evidenciar seus detalhes e as relações entre as variáveis envolvidas no fenômeno estudado.

Na investigação aqui relatada procuramos não apenas descrever os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB e o tutor desses cursos, mas também explicar como a tutoria e o tutor vem sendo compreendidos na política da UAB e nas IES parceiras, focando-nos nas experiências de formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia.

Se por um lado a classificação da pesquisa como descritiva-explicativa informa como o fenômeno investigado será tratado do ponto de vista de como os objetivos de pesquisa serão abordados teoricamente, por outro lado, precisamos em seguida pensar como a pesquisa será desenvolvida em termos operativos, ou seja, como ela será realizada no que se refere aos procedimentos de pesquisa a serem adotados, das escolhas em relação aos instrumentos e técnicas de coleta e análise dos dados.

Cabe aqui mencionar a importância que as novas estratégias possibilitadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tiveram na realização de nossa pesquisa. O uso do computador e da internet foi fundamental no levantamento de dados (prévio e ao

longo da pesquisa) e no contato com os participantes. Foram consultadas informações disponíveis na internet sobre a UAB, sobre os cursos de Pedagogia das IES parceiras investigados e os profissionais neles envolvidos. Como exposto mais adiante, utilizamos ferramenta de questionário online para a criação e aplicação dos questionários da pesquisa.

Diante das possibilidades oferecidas pelas TIC, Santos (2009, p.134) observa a necessidade de

> uma revisão das técnicas tradicionais de coleta de dados, incorporando os novos recursos disponíveis no espaço cibernético, especialmente aqueles que representam inovações no campo metodológico. Às técnicas de pesquisa tradicionais e à linguagem textual se incorporam novas formas de registro da expressão humana, provenientes de diversas fontes, especialmente das novas mídias digitais (vídeo, televisão, cinema e internet).

A autora afirma ainda que a internet tem modificado as formas de realizar o trabalho científico e divulgar os resultados das pesquisas e, segundo ela, "os novos recursos tecnológicos operam mudanças substanciais nas formas de definir e delimitar as amostras, na formatação e aplicação das técnicas de coleta de dados e no processamento, assim como, nas ferramentas de análise, que se tornam cada vez mais sofisticadas" (idem, p. 135/136).

Tem-se ainda, com a internet, a ampliação do acesso a informações de instituições públicas e privadas, grupos e indivíduos. Procuramos, assim, explorar as possibilidades oferecidas pela internet no contato com os participantes de pesquisa e na coleta de dados. Procuramos apresentar os usos que fizemos de tais possibilidades acompanhadas de análise sobre as mesmas em termos das vantagens e desvantagens com as quais nos deparamos.

4.4 Dos procedimentos da pesquisa: etapas, participantes, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Pesquisar a tutoria e o tutor não é uma tarefa simples, pois se todo fenômeno educativo é de natureza complexa soma-se a isso os desafios oriundos das especificidades da educação a distância enquanto espaço de formação e trabalho docente. Em virtude de tal complexidade, a investigação que propusemos exigiu cuidado no delinear e recortar do objeto de estudo e cautela na construção dos caminhos metodológicos, na escolha dos procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados.

Considerando-se os dois objetivos gerais propostos, a pesquisa foi organizada em duas etapas de acordo com tais objetivos.

A primeira etapa buscou a identificação e caracterização da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. A decisão por abranger, a princípio, todos os cursos de Pedagogia se deu em virtude da possibilidade de nos depararmos com características e/ou modelos de tutoria diversos, dado o âmbito nacional do programa e as realidades das diferentes regiões do Brasil. Contudo, como discutiremos mais adiante, ainda que tenhamos encontrado formas nem sempre uniformes de conceber a tutoria e o tutor e de organizar os processos e práticas tutoriais, as orientações da UAB acabam por direcionar a configuração de modelos de tutoria nas diferentes IES parceiras que tendem a se aproximar, foco de discussão nos capítulos seguintes.

A segunda etapa da pesquisa direcionou-se ao segundo objetivo geral proposto. Buscamos nas IES participantes dessa fase da pesquisa investigar e analisar como e em que condições tem se constituído a profissionalização do tutor envolvido com a formação inicial de professores.

Cada uma das etapas da pesquisa será detalhada, a seguir, com os respectivos participantes e instrumentos de coleta de dados.

4.4.1 Desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa: participantes, procedimentos e instrumentos de coleta dados

4.4.1.1 Instituições e sujeitos participantes

Na primeira etapa da pesquisa havíamos proposto como objetivo a identificação e a caracterização da tutoria tendo como universo o conjunto dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. Não delimitamos uma amostra a priori, pelas razões anteriormente mencionadas. Considerando esse universo inicial, consultamos, no primeiro trimestre de 2011, o portal oficial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a fim de conhecer o número de IES parceiras que ofereciam o curso de Pedagogia, nas cinco regiões do país. Identificamos 35 IES com cursos de Pedagogia com turmas em funcionamento. A relação dessas IES consta nos apêndices. (APENDICE A).

O gráfico 1 mostra a distribuição por região das 35 IES que ofertavam o curso de Pedagogia em parceria com a UAB identificadas no início da pesquisa.

Gráfico 1: Distribuição, por região, das IES que ofertam o curso de Pedagogia em parceria com a UAB



As regiões Norte e Centro-Oeste tinham três IES ofertando esse curso, correspondendo a apenas 8,6% do total cada uma. A região Sudeste ofertava o curso em nove IES, referente a 25,7%, sendo o Estado de Minas Gerais responsável por 66,66% das IES[18]. Já a região Sul, com sete IES, é responsável por 20% do total. O maior número de IES concentra-se na região Nordeste, com 13 IES que representam 37,1% do total dos cursos de Pedagogia oferecidos em parceria com a UAB no país.

As 35 IES ofertantes do curso de Pedagogia abrangem um total de 359 polos de apoio presencial[19], distribuídos como na Tabela 1.

[18] Os dados da pesquisa de Gatti, Barreto e Andre (2011), referente à distribuição do número de cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, apontaram que o estado de Minas Gerais, na região Sudeste, apresenta a maior oferta de curso, corroborando os dados encontrados em nossa investigação.

[19] Segundo informações disponíveis no portal da UAB, os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras.

Tabela 1: Distribuição dos polos da UAB que oferecem o curso de Pedagogia, por região

Região	Frequência	%
Norte	39	10,9
Centro-Oeste	18	5
Nordeste	72	20,1
Sudeste	130	36,2
Sul	100	27,8
Total	359	100

Fonte: Dados disponíveis no portal oficial do Sistema UAB, organizados pela autora

Entre as 35 IES identificadas no início da pesquisa como ofertando o curso de Pedagogia, 77,2% delas possuíam polos de apoio presencial apenas no estado em que estavam localizadas. Encontramos 22,8% delas com polos situados também em outros estados da Federação.

Na Figura 1 elaboramos uma mapa que permite visualizar essa distribuição.

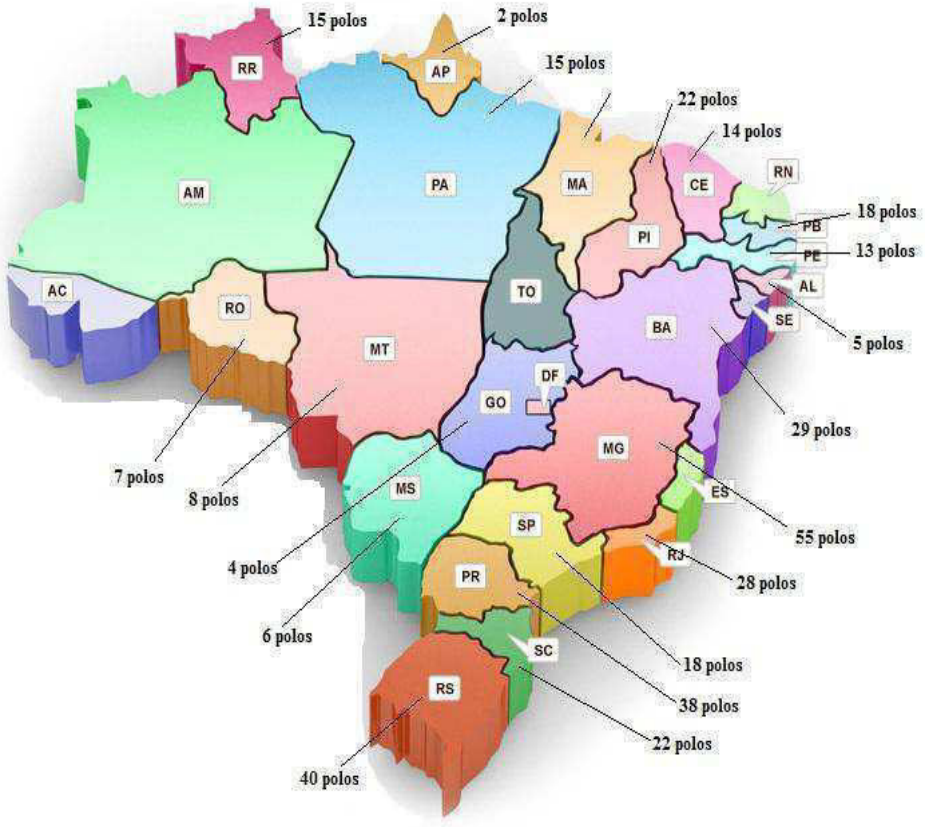


Figura 1: Mapa de distribuição por estado dos polos de apoio presencial da UAB em que o curso de Pedagogia é ofertado

Conforme nota-se na Figura 1, no momento do levantamento inicial da pesquisa seis estados da federação (Amazonas, Acre, Rio Grande do Norte, Sergipe, Tocantins e Espírito Santo) não possuíam polos de apoio presencial da UAB com oferta do curso de Pedagogia. A região Sudeste concentrava 36,2% do total de polos, seguida das regiões Sul, com 27,8% e Nordeste com 20,1%. As regiões Norte e Centro-Oeste possuíam um número pouco representativo de polos, respectivamente 10,9% e 5%.[20]

Concluído o levantamento das IES parceiras da UAB ofertantes do curso de Pedagogia encaminhamos à Diretoria de Educação a Distância da CAPES, responsável pela operacionalização da UAB, um ofício solicitando formas de contato (telefone e email) com essas IES e com os coordenadores de curso (nome, telefone e email) que foi atendido. Assim, obtido acesso a formas de contato, passamos a contatar os coordenadores de curso solicitando a participação na pesquisa. Em três instituições, ao explicarmos os objetivos da pesquisa, fomos orientados pelo coordenador de curso a contatar o coordenador de tutoria, justificando que esse último estaria mais apto a falar sobre a tutoria.

Durante o segundo e terceiro trimestres de 2011, estabelecemos contato com as 35 IES. Em apenas uma instituição o coordenador respondeu negativamente à solicitação de participação na pesquisa. Considerando que o nosso foco era o curso de Pedagogia das IES parceiras da UAB, assumimos que o aceite do responsável pelo curso em participar da pesquisa representaria a instituição. Entre as 34 IES restantes, coordenadores (de curso e de tutoria) de 13 delas foram participantes da primeira etapa da pesquisa, representando 37,14% do total de IES ofertantes do curso de Pedagogia.

Embora 13 IES sejam representadas, tivemos como participantes da pesquisa 14 coordenadores, pois em uma dessas IES tanto o coordenador de curso quanto o coordenador de tutoria demonstraram interesse em participar da pesquisa. Optamos por considerar as contribuições de ambos esperando obter informações mais amplas sobre a tutoria e o tutor nos cursos de Pedagogia em suas IES[21]. Na Tabela 2 organizamos os coordenadores participantes da primeira etapa da pesquisa segundo as regiões das IES em que atuam.

[20] Para uma discussão sobre a questão da distribuição dos polos de apoio presencial da UAB, ver resultados das pesquisas realizadas Gatti, Barreto e André (2011) e Almeida et al (2012).

[21] As 13 IES em que os coordenadores (de curso e/ou de tutoria) participaram da pesquisa totalizavam 136 polos em que eram atendidos aproximadamente 8.200 alunos nos cursos de Pedagogia, conforme informações disponibilizadas pelos coordenadores participantes da pesquisa.

Tabela 2: Coordenadores participantes da pesquisa

Região	Frequência*	%**
Norte	0	0
Centro-Oeste	1	7,1
Nordeste	6	42,9
Sudeste	4	28,6
Sul	3	21,4
Total	**14**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A frequência refere-se ao número de coordenadores participantes e não de IES.
** A porcentagem foi calculada em relação ao número total de coordenadores participantes da pesquisa.

Como mostra a Tabela 2, não houve respondentes da Região Norte, embora tenhamos realizado sucessivos contatos com os coordenadores de curso das três IES parceiras da UAB para oferta do curso de Pedagogia nessa região.

Passamos agora a explicitar como procedemos à coleta de dados dessa primeira etapa da pesquisa, que se iniciou com o levantamento de documentos referentes à tutoria e ao tutor na UAB e nas IES parceiras ofertantes do curso de Pedagogia.

4.4.1.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Tendo como objeto de estudo a tutoria e o tutor dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, não poderíamos nos isentar de considerar como fonte de informações os documentos oficiais da UAB que tratam da tutoria e das atribuições dos profissionais envolvidos com o curso, em nosso caso, mais especificamente do tutor. Esses documentos orientam as ações relacionadas à tutoria e ao tutor nas IES parceiras trazendo informações ao entendimento de como a tutoria e o tutor são compreendidos no âmbito da UAB, representando, portanto, contribuições para responder aos objetivos de pesquisa propostos.

Dito isso, entre os procedimentos de coleta de dados da primeira etapa utilizamos da análise documental de alguns documentos da UAB, obtidos no próprio portal oficial desse programa, sendo eles:

- **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da

preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

- **Manual de atribuições dos bolsistas da UAB** – constante do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009.
- **Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010** – que altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009.

Concomitantemente ao acesso a esses documentos da UAB e após realizarmos o levantamento das IES ofertantes do curso de Pedagogia, iniciamos o levantamento de documentos referentes à tutoria e ao tutor desses cursos, concentrando-nos no projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia e nos Editais de Seleção de Tutores. Primeiramente, esses documentos foram identificados por meio de acesso ao site oficial das IES parceiras da UAB ofertantes do curso de Pedagogia e por realização de busca, no site de busca Google, utilizando uma combinação dos descritores: nome da IES, UAB, projeto pedagógico, edital de seleção de tutores, tutor, tutoria, pedagogia a distância. Nessa busca, consideramos apenas as informações contidas nos sites institucionais das IES ou dos polos de apoio presencial[22]. O levantamento eletrônico dos documentos possibilitou uma organização mais sistemática dos dados coletados e permitiu que fossem solicitados, posteriormente, aos responsáveis pelo curso de Pedagogia, apenas os documentos a que ainda não havíamos obtido acesso.

Procuramos, assim, nos valer das informações públicas disponíveis nos sites institucionais como forma de promover a celeridade do levantamento prévio de dados.

Após esse levantamento inicial dos documentos referentes à tutoria e ao tutor nas IES ofertantes do curso de Pedagogia, foram feitas solicitações de acesso a esses documentos junto aos coordenadores desses cursos tanto por meio de contatos telefônicos quanto por correio eletrônico. Não obtivemos os projetos pedagógicos e os editais de seleção de tutores de todas as 35 IES. Dentres as 35 IES, tivemos acesso ao projeto político pedagógico do curso

[22] A relação dos sites consultados no levantamento eletrônico dos dados encontra-se nos apêndices (APÊNDICE B).

de Pedagogia de 12 delas (34,28%) e aos editais de seleção de tutores de 32 IES, representando 91,43%, do total, conforme Tabela 3 e Tabela 4 abaixo[23.]

Tabela 3: Distribuição das IES com editais de seleção de tutores acessados, por região

Região	Frequência*	% **
Norte	3	100
Centro-Oeste	3	100
Nordeste	10	76,9
Sudeste	9	100
Sul	7	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A frequência refere-se ao número total de IES que oferecem o curso de Pedagogia em cada região a que obtivemos acesso ao edital de seleção de tutores.
**A porcentagem foi calculada considerando a relação entre número total de IES que oferecem o curso de Pedagogia em cada região e o número de IES a que obtivemos acesso aos editais de seleção de tutores.

Como mostra a Tabela 3, obtivemos acesso aos editais de seleção de tutores de todas as instituições das regiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul que ofereciam o curso de Pedagogia em parceria com a UAB no início de nossa pesquisa. Já na região Nordeste, tivemos o acesso ao edital de seleção de tutores de 10 (76,9%), das 13 IES ofertantes do curso na região. Dos editais de seleção de tutores analisados na pesquisa, 31,2% são de IES da região Nordeste, 28,1% da região Sudeste, 21,9% da região Sul, 9,4% da região Centro-Oeste e também 9,4% de IES da região Norte.

A Tabela 4 apresenta as IES a que tivemos acesso aos projetos pedagógicos distribuídas por região.

Tabela 4: Distribuição das IES com projetos pedagógicos acessados, por região

Região	Frequência*	% **
Norte	0	0
Centro-Oeste	2	66,6
Nordeste	5	35,7
Sudeste	2	22,2
Sul	3	42,8

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A frequência refere-se ao número total de IES que oferecem o curso de Pedagogia em cada região a que obtivemos acesso ao projeto político-pedagógico.
**A porcentagem foi calculada considerando a relação entre número total de IES que oferecem o curso de Pedagogia em cada região e o número de IES a que obtivemos a cesso ao projeto político-pedagógico (Região Norte: 3; Região Centro-Oeste: 3; Região Nordeste: 13; Região Sudeste: 9; Região Sul: 7).

[23]Não obtivemos acesso ao projeto pedagógico de nenhuma IES da região Norte, embora tenhamos feito contato sucessivas vezes por telefone e e-mail com os coordenadores do curso de Pedagogia.

Em relação ao projeto político-pedagógico, na Tabela 4 notamos que, das 35 IES que ofereciam o curso de Pedagogia no início da pesquisa, obtivemos acesso a esse documento em 66,6% das IES da região Centro-Oeste, em 42,8% da região Sul, em 35,7% da região Nordeste e em 22,2% das IES da região Sudeste. Não obtivemos acesso ao projeto político-pedagógico de nenhuma IES da região Norte. Do total de projetos político-pedagógicos analisados na pesquisa, 41,6% são de IES da região Nordeste, 25% de IES da região Sul, 16,7% da região Sudeste e outros 16,7% das região Centro-Oeste.

Os editais de seleção de tutores das 32 IES a que obtivemos acesso a esses documentos totalizaram 45 editais, referentes aos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. O número de editais é maior que o de IES, pois há instituições que fazem processos seletivos separados para tutor presencial e tutor a distância. Em 12 das 32 IES a que tivemos acesso aos editais, a seleção de tutores presencias e de tutores a distância é feita a partir do mesmo edital. As outras 20 instituições realizam processos de seleção separados para tutores presenciais e tutores a distância, correspondendo a 62,5% do total de IES a que tivemos acesso os editais de seleção de tutores.

Dentre os 45 editais obtidos, 27 (60%) são referentes à seleção de tutores para o curso de Pedagogia. Do restante, cinco editais (11,1%) abrangem as Licenciaturas, incluindo a Pedagogia. Outros 12 (26,6%) referem-se aos cursos da instituição oferecidos em parceria com a UAB, de forma geral. Em um dos editais, o processo seletivo é realizado para as Licenciaturas e os cursos Tecnológicos.

Na Tabela 5 organizamos as informações acerca dos editais obtidos.

Tabela 5: Informações referentes aos editais de seleção de tutores acessados

Aspecto do edital	Frequência	%*
Objeto da Seleção		
Tutor	12	26,67
Tutor presencial	17	37,78
Tutor a distância	16	35,55
Total	45	100
Curso		
Pedagogia	27	60
Licenciaturas e Pedagogia	5	11,11
Cursos UAB	12	26,67
Licenciaturas e Cursos Tecnológicos	1	2,22
Total	45	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de editais de seleção a que obtivemos acesso a algum documento sobre a tutoria e o tutor (32).

Importa mencionar que em uma das instituições em que não tivemos acesso ao edital de seleção de tutores, utilizamos o Projeto de Tutoria do Curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB, disponibilizado pela coordenadora do curso, como fonte de dados sobre a tutoria e o tutor somado ao projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da IES.

Em duas outras instituições em que tivemos acesso ao edital de seleção de tutores também utilizamos outros documentos como fonte adicional de dados. Em uma delas consultamos o Guia de Tutores da UAB da IES e na outra, o Guia Prático de Cursos da UAB. A importância de tais documentos se justificou considerando que, o primeiro, continha informações acerca da compreensão de tutoria e das funções dos tutores na IES em questão. O último apresentava uma definição de tutor (a distância e presencial) tomado como referência para todos os cursos oferecidos na modalidade a distância oferecidos pela IES em parceria com a UAB.

O Quadro 7 resume os documentos acessados de cada IES.

Quadro 7: Participantes e procedimentos da primeira etapa da pesquisa

Região	IES*	Projeto Pedagógico	Edital de Seleção de Tutores	Outros Documentos
Região Norte	UNIR	-	X	
	UEPA	-	X	
	IFPA	-	X	X
Região Nordeste	UEMA	-	-	-
	UESB	X	X	
	UESC	X	X	
	UESPI	-	X	
	UFAL	-	X	
	UFC	X	X	
	UFMA	-	-	-
	UFPB	X	X	
	UFPI	-	X	
	UFRPE	-	-	-
	UNEB	-	X	
	UPE	X	-	X
	UECE	-	X	
	UERJ	-	X	-
	UNIRIO	-	X	
	UFMG	-	X	

Região	IES*	Projeto Pedagógico	Edital de Seleção de Tutores	Outros Documentos
Região Sudeste	UFJF	-	X	
	UFOP	-	X	
	UFSJ	X	X	
	UFU	-	X	
	UNIMONTES	X	X	
	UFSCar	-	X	
Região Sul	FURG	X	X	
	UDESC	X	X	
	UEM	-	X	
	UEPG	-	X	
	UFPR	-	X	
	UFSM	X	X	X
	UFPEL	-	X	
Região Centro-Oeste	UFMT	X	X	
	UFMS	-	X	
	UnB	X	X	

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora
* O quadro apresenta a relação de todas as IES que ofereciam o curso de Pedagogia em parceria com a UAB no início da pesquisa e os documentos que obtivemos de cada uma delas.

Em resumo, o material da análise documental referente às IES participantes da primeira etapa da pesquisa foi composto de 12 Projetos Pedagógicos, 45 Editais de seleção de tutores, um Projeto de Tutoria, um Guia Prático de Cursos da UAB e um Guia de Tutores da UAB (Manual de Orientação de Tutores).

Os documentos obtidos foram explorados buscando identificar aspectos como: compreensões de tutoria e de tutor; formas de ingressso e requisitos dos candidatos à tutoria; exigências de formação e exigências de experiência dos candidatos à tutoria; características do processo de seleção (fases e etapas, abrangência e validade do processo seletivo); funções, papeis e atribuições conferidas do tutor; saberes e conhecimentos apontados como necessários ao tutor; formas de ação tutorial ou modalidades de tutoria; formação para a tutoria (inicial e continuada); condições de trabalho do tutor (vínculo profissional/institucional do tutor, carga-horária, número de alunos por tutor, remuneração, local de trabalho, custeio das atividades de tutoria, processo de avaliação de desempenho, etc); entre outros aspectos que foram se mostrando relevantes para responder aos objetivos de pesquisa.

O Quadro 8 apresenta o roteiro de exploração e análise dos documentos obtidos.

Quadro 8: Roteiro de exploração dos documentos das IES analisados

Objetivo	**Variável**	**Indicadores**	**Aspecto explorado/observado no documento**
Identificar, caracterizar e compreender como se organiza a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, observando aspectos tais como: formas de ingresso na tutoria; estratégias utilizados no processo de seleção; validade do processo seletivo; requisitos de formação e experiência exigidos dos candidatos à tutoria; modalidades de tutoria, etc.	Características da tutoria	Organização da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigadas	Requisitos dos candidatos à tutoria; Exigências de formação e exigências de experiência dos candidatos à tutoria; Características do processo de seleção para a tutoria (formas, fases e etapas do processo de seleção, abrangência e validade do processo seletivo); Formas de ação tutorial ou modalidades de tutoria.
Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam esses cursos.	Formas de entender a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigados Formas de entender o tutor nos cursos de Pedagogia investigados	Compreensões de tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigadas Compreensões de tutor nos cursos de Pedagogia das IES investigadas	Compreensões ou definições de tutoria; Compreensões ou definições de tutor
Investigar quais são as responsabilidades, as funções e os papeis atribuídos ao tutor.	Funções e atribuições conferidas ao tutor dos cursos de Pedagogia das IES investigadas.	Funções e atribuições dos tutores.	Funções, papeis e atribuições conferidas ao tutor.
Identificar e analisar os saberes e conhecimentos apontados como necessários ao tutor.	Saberes exigidos como necessários ao tutor	Saberes e conhecimentos dos tutores	Saberes e conhecimentos apontados como necessários ao tutor
Identificar e analisar os aspectos referentes à formação (inicial e continuada) do tutor e às suas condições de trabalho e remuneração.	Ações de formação inicial ee continuada do tutor nas IES Aspectos das condições de trabalho e remuneração do tutor	A formação do tutor (inicial e continuada) As condições de trabalho do tutor	Formação inicial e continuada para o trabalho na tutoria Condições de trabalho do tutor (vínculo profissional/institucional do tutor, carga-horária, número de alunos por tutor, remuneração, local de trabalho, custeio das atividades de tutoria, processo de avaliação de desempenho, etc).

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

Ainda como parte dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, elaboramos um questionário, com questões abertas e fechadas, a ser aplicado aos coordenadores de curso e/ou de tutoria buscando investigar aspectos referentes à tutoria e ao tutor nos cursos de Pedagogia. A construção do questionário foi procedida da aplicação de um teste piloto a fim de favorecer que a coleta junto aos coordenadores de curso e/ou coordenadores de tutoria fosse a mais produtiva possível. Após a aplicação do teste piloto, foram feitas as devidas reorganizações no questionário que foi composto de 47 questões, abertas e fechadas, que buscaram responder aos objetivos de pesquisa, a partir da exploração das variáveis contidas nos mesmos, conforme consta no Quadro 9. A composição final do questionário pode ser consultada nos apêndices deste trabalho (APÊNDICE C).

Quadro 9: Composição do questionário aplicado aos coordenadores

Objetivo	**Variável**	**Indicadores**	**Questões Abertas**	**Questões Fechadas**
	Caracterização do curso de Pedagogia da UAB	Informações gerais sobre os cursos de Pedagogia oferecidos em parceira com a UAB	4,5,7,8, 10, 12	9
Identificar e caracterizar como se organiza a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, observando aspectos tais como: formas de ingresso na tutoria; estratégias utilizados no processo de seleção; validade do processo seletivo; requisitos de formação e experiência exigidos dos candidatos à tutoria; modalidades de tutoria, etc.	Características da tutoria	Organização da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigadas	19, 20, 22, 31,	13,,17,21, 28
Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam esses cursos.	Formas de entender a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigados Formas de entender o tutor nos cursos de Pedagogia investigados	Compreensões de tutoria na UAB e nos cursos de Pedagogia das IES investigadas Compreensões de tutor na UAB nos cursos de Pedagogia das IES investigadas	16, 42,43,44,45	
Investigar quais são as responsabilidades, as funções e os papeis atribuídos ao tutor.	Funções e atribuições conferidas ao tutor dos cursos de Pedagogia das IES investigadas.	Funções e atribuições dos tutores.	18, 27	14
Identificar e analisar os saberes e conhecimentos apontados como necessários ao tutor	Saberes apontados como necessários ao tutor.	Saberes e conhecimentos do tutor	23	
Identificar e analisar os aspectos referentes à formação (inicial e continuada) do tutor e às suas condições de trabalho e remuneração.	Ações de formação inicial ee continuada do tutor nas IES Aspectos das condições de trabalho e remuneração do tutor	A formação do tutor (inicial e continuada) As condições de trabalho do tutor	24, 29 15, 26, 32, 34,35,36	 33

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

A fim de sintetizar a origem dos dados da primeira etapa da pesquisa, o Quadro 10 traz uma organização dos participantes e instrumentos de coleta de dados.

Quadro 10: Participantes e procedimentos da primeira etapa da pesquisa

Instrumento	**Participantes**
Análise Documental (Documentos da UAB e das IES)	32 IES ofertantes do curso de Pedagogia
Questionário	14 coordenadores (11 coordenadores de curso e 3 coordenadores de tutoria)

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

Como mostra o Quadro 10, a análise documental realizada na primeira etapa da pesquisa envolveu a análise dos documentos da UAB referentes à tutoria e ao tutor, de 32 instituições, representando, portanto, 91,43% do total de IES que ofereciam o curso de Pedagogia quando do levantamento inicial feito na pesquisa. Já o questionário foi aplicado a 14 coordenadores, oriundos de 13 das IES.

Dando continuidade à investigação, tomamos como universo da segunda etapa da pesquisa as 13 IES cujos coordenadores (responderam ao questionário proposto atendendo aos prazos estipulados o que, a nosso ver, demonstrava interesse em contribuir com nosso estudo.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas ao acesso aos documentos e à participação dos coordenadores de curso e/ou de tutoria na pesquisa, os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa permitiram delinear, ainda que de forma incipiente, como a tutoria e o tutor são compreendidos no âmbito da UAB, bem como identificar algumas características da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, algumas compreensões de tutoria e de tutor dessas IES e ainda as responsabilidades, as funções e os papeis atribuídos ao tutor.

Na sequência, descrevemos a segunda etapa da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de pesquisa utilizados.

4.4.2 Desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa: participantes, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

4.4.2.1 Participantes da pesquisa

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos ampliar as compreensões referentes à tutoria e ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados, focando nos aspectos da profissionalização do tutor, procurando entender como e em que condições ele constitui-se como um formador de professores nesses cursos. Havíamos apontado como um dos pressupostos da pesquisa que a tutoria tem sido um elemento essencial das experiências de formação de professores em nível superior a distância, constituindo-se um exercício de docência, e que o tutor tem assumido responsabilidades docentes pela formação dos alunos, exercendo papel de professor.

Análises preliminares dos documentos da UAB e das 32 IES a que tivemos acesso a algum documento referente à tutoria e ao tutor, bem como dos questionários aplicados aos 14 coodernadores dos cursos de Pedagogia participantes da primeira etapa da pesquisa indicavam que tal pressuposto parecia se confirmar. Todavia, construir compreensões mais aprofundadas nessa direção requeria obter informações junto aos profissionais envolvidos diretamente com o trabalho na tutoria. Diante disso, os tutores envolvidos com o curso de Pedagogia se constituíram como os principais "informantes" da segunda etapa da pesquisa.

Para Triviños (2009) a escolha de bons informantes da pesquisa deve considerar alguns requisitos essenciais:

- a antiguidade na comunidade e o envolvimento desde o começo no fenômeno estudado;
- o conhecimento amplo das circunstâncias envoltas no fenômeno investigado;
- a disponibilidade de tempo para participar da pesquisa;
- a capacidade de expressar aspectos essenciais do fenômeno investigado e detalhes que favorecem a sua compreensão.

Propopusemo-nos a analisar o envolvimento do tutor com a formação inicial de professores em nível superior a distância a partir da perspectiva da profissionalização. Isso implicou saber como os tutores se reconhecem, mas também como são reconhecidos pelos

demais envolvidos com/no processo de formação de forma a compreender como se dão os processos de compartilhamento da docência.

Dessa forma, professores das IES responsáveis pelas disciplinas fizeram também parte da segunda etapa da pesquisa[24]. Havíamos proposto também nesse momento investigar a perspectiva dos alunos sobre os tutores. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, concluímos que a decisão de concentrarmo-nos nos profissionais envolvidos com a formação nos permitiria aprofundar as análises no que se refere à constituição da docência na formação inicial em nível superior a distância, algo que acreditamos de suma importância no momento em que nos encontramos de consolidação da Universidade Aberta do Brasil.

Tomadas essas decisões, contatamos novamente os coordenadores de cursos das 13 IES participantes da primeira etapa da pesquisa a fim de solicitar acesso à relação dos professores e tutores que estivessem envolvidos com os cursos de Pedagogia oferecido em parceira com a UAB. Definimos que o critério de participação na pesquisa seria por adesão e de acordo com a disponibilidade do participante. O Quadro 11 apresenta o número de professores e tutores a que a tivemos acesso.

Quadro 11: IES participantes e profissionais contatados na 2ª etapa da pesquisa

IES participantes da 1ª etapa da pesquisa		**IES participantes da 2ª etapa da pesquisa**	**Nº de tutores contatados na 2ª etapa da pesquisa**	**Nº de tutores participantes da 2ª etapa da pesquisa**	**Nº de Professores Contatados na 2ª etapa da pesquisa**	**Nº de Professores participantes da 2ª etapa da pesquisa**
1	UFMT	Sim	15	3	5	0
2	UESC	Sim	29	6	4	2
3	UFAL	Não	0	0	0	0
4	UFMA	Sim	10	1	16	1
5	UEMA	Sim	22	2	0	0
6	UNEB	Sim	32	5	0	0
7	UPE	Sim	12	0	0	0
8	UFU	Sim	41	5	28	6
9	UFJF	Sim	89	10	18	4
10	UFOP	Não	0	0	0	0

[24]Em se tratando dos coordenadores de curso, embora sua participação estivesse prevista também para a segunda etapa da pesquisa, percebemos que as possíveis contribuições desses profissionais ao nosso estudo já foram realizadas na primeira etapa da pesquisa.

11	FURG	Sim	38	2	11	2
12	UEM	Sim	54	9	0	0
13	UFSM	Sim	51	7	30	0
Total	**13**	**11**	**393**	**50**	**112**	**15**

Fonte: Dados da pesquisa orgnanizados pela autora

Ao contatarmos os coordenadores das 13 IES participantes da primeira etapa da pesquisa, em onze delas foi-nos disponibilizado acesso a formas de contato[25] com os tutores, representando 86,61% do total. Quanto aos professores, em apenas sete delas, ou seja, 53,85%, obtivemos acesso a contato com os professores envolvidos com os cursos de Pedagogia.

Enviamos mensagem eletrônica para os 393 tutores e para os 112 professores apresentando a proposta e objetivos de nossa pesquisa e convidando-os a participar. Em alguns casos, enviamos as mensagem várias vezes. Muitos dos endereços eletrônicos disponibilizados continham erros ou estavam inativos. Algo que, acreditamos, inviabilizou o acesso a alguns dos profissionais. Como outra estratégia de contato, realizamos busca na plataforma Lattes dos currículos dos professores e tutores a fim de enviar mensagem eletrônica. Não houve retorno de nenhum dos emails enviados via plataforma Lattes.

Ao contatarmos os professores e tutores, solicitamos que nos confirmassem a disponibilidade de participação respondendo à mensagem recebida. Por fim, chegamos a 15 professores e 50 tutores, conforme distribuídos na Tabela 6.

Tabela 6: Professores e tutores participantes da segunda etapa da pesquisa

	Professores		**Tutores**	
Região	**Frequência**	**%***	**Frequência**	**%***
Norte	0	0	0	0
Nordeste	3	20	14	28
Centro-Oeste	0	0	3	6
Sudeste	10	66,7	15	30
Sul	2	13,3	18	36
Total	**15**	**100**	**50**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de participantes da pesquisa de cada categoria de profissionais (professores (15), tutores (50)) dos cursos de Pedagogia.

[25]A relação dos profissionais disponibilizada pelos coordenadores continha, em geral, o nome e o endereço eletrônico (email).

Notamos da Tabela 6 que dos 393 tutores contatados, 50 deles, ou seja 12,72% aceitaram participar da pesquisa dentro do prazo proposto para a participação. Entre esses tutores participantes da pesquisa, 90% deles são mulheres, indicando que pode estar ocorrendo um processo de feminização da tutoria e cujas implicações para o processo de profissionalização precisam ser investigadas (CUNHA, 1999; MONTERO, 2001).

Esses 50 tutores participantes da pesquisa são originários de dez instituições diferentes que oferecem o curso de Pedagogia em parceria com a UAB, quatro (40%) da região Nordeste, três (30%) da região Sul, duas (20%) da região Sudeste e uma (10%) da região Centro-Oeste. Desses 50 tutores, 35 (70%) são tutores a distância, 13 (26%) tutores presenciais e 2 (4%) declararam ser tutores presenciais e a distância. Apenas a Região Norte não teve tutores participantes, considerando que entre as IES participantes da segunda etapa da pesquisa não houve representantes dessa região.

Entre os professores, 15 deles, representando 13,4% dos contatados, participaram da pesquisa, dos quais 60% são mulheres. Pertencem a cinco instituições diferentes, duas (40%) da região Nordeste, duas (40%) da região Sudeste e uma (20%) da região Sul. As regiões Norte e Centro-Oeste não tiveram professores participantes.

Somando-se à busca por essa compreensão mais ampla da tutoria e do tutor nas IES investigadas, procuramos também aprofundar o entendimento da tutoria e do tutor no âmbito da política que orienta a UAB. Diante disso, o diretor de educação a distância da CAPES, responsável pela operacionalização da UAB, constitui-se em outro importante "informante" da segunda etapa da pesquisa de quem, esperávamos, obter informações acerca da visão oficial da UAB sobre a tutoria e o tutor. Visão essa que pensamos ter efeitos nas IES parceiras.

Além de tutores (50) e professores (15), também tivemos como participante da segunda etapa da pesquisa o diretor de educação a distância da CAPES.

Descrevemos, a seguir, os procedimentos e instrumentos da coleta de dados da segunda etapa da pesquisa.

4.4.2.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados junto ao diretor de educação a distância da CAPES foi feita por meio de uma entrevista, que fora previamente agendada por email e realizada no dia 20 de agosto de 2012, por definição do mesmo, nas dependências do Centro de Convenções do Mar Hotel, na cidade do Recife/PE, onde acontecia do IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD). A entrevista teve duração de cerca de 40 minutos e, com o consentimento do diretor, foi gravada em áudio visando tanto a obtenção de todo o material fornecido pelo entrevistado quanto dar a ele a possibilidade de complementar ou melhorar as ideias que achasse pertinente. Para tanto, a entrevista foi transcrita e enviada ao diretor para que pudesse fazer as complementações ou retificações que desejasse.

Realizamos a entrevista orientando-nos por um roteiro contemplando aspectos como: a) política da UAB e a formação de professores na educação a distância; b) concepções de tutoria e de tutor na/para UAB; c) desafios da tutoria na UAB; d) visão sobre a educação a distância e UAB. O roteiro utilizado consta dos apêndices (APÊNDICE D).

Em relação à coleta de dados junto aos tutores e professores otpamos pela utilização de questionários elaborados para cada categoria de profissionais.

A construção do questionário a ser aplicado aos tutores foi seguida de um teste piloto com tutores de uma das IES não participantes da pesquisa. Realizados os ajustes identificados como necessários, procedemos à finalização e aplicação do questionário, sendo proposto um período de três meses para a finalização do questionário, entre os meses de outubro de 2012 a dezembro de 2012.

O questionário aplicado aos tutores foi composto de 55 questões, abertas e fechadas, contemplando aspectos como: a) formação acadêmica; b) experiência profissional; c) formação para o trabalho na EaD e na tutoria; d) processo de seleção da tutoria; e) concepções de tutoria e de tutor; f) trabalho na tutoria e rotina profissional; g) relação com os profissionais do curso e com os alunos; h) visão da tutoria e do trabalho como tutor; i) conhecimentos e saberes da tutoria; j)aspectos de profissionalização.

A composição do questionário aplicado aos tutores buscou responder aos objetivos de pesquisa, a partir da exploração das variáveis contidas nos mesmos, conforme consta no Quadro 12. O questionário pode ser consultado nos apêndices(APÊNDICE E).

Quadro 12: Composição do questionário aplicado aos tutores

Objetivo	**Variável**	**Indicadores**	**Questões Abertas**	**Questões Fechadas**
	Caracterização do participante	Informações gerais sobre a instituição em que atua, modalidade de tutoria, formação acadêmica e tempo de experiência no magistério e/ou tutoria.	3,5, 6, 7	4
Identificar e analisar as condições de trabalho do tutor vivenciadas no cotidiano da tutoria.	Aspectos das condições de trabalho e remuneração do tutor	Condições de trabalho do tutor	55	15, 16, 17, 25, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42,43, 44, 51, 52, 53, 54,
Identificar e analisar aspectos da formação do tutor (inicial e continuada) vivenciadas no cotidiano da tutoria;	Ações de formação inicial e continuada vivenciadas pelo tutor	Formação inicial e continuada do tutor	8, 9, 11, 31,	10, 28, 29, 30,
Identificar e analisar a especificidade do papel atribuído ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados buscando compreender quem é tutor profissionalmente	Funções e atribuições desempenhadas pelo tutor dos cursos de Pedagogia das IES	Funções e atribuições dos tutores.	20, 49	21
Investigar quais são os saberes e conhecimentos mobilizados e construídos pelo tutor no cotidiano de sua ação e legitimados como próprios de sua função.	Saberes mobilizados e construídos pelo tutor e legitimados como próprios de sua função.	Saberes e conhecimentos do tutor	47,48	46, 50
Investigar como o tutor percebe seu papel enquanto um agente da formação inicial de professores e é percebido pelos agentes que participam do processo de formação.	Formas como o tutor compreende seu papel	Compreensões de tutor	40, 41	22, 27, 38, 45
Analisar como o trabalho de tutoria é compreendido enquanto uma atividade envolvida com a formação docente, pelos agentes que participam do processo de formação.	Formas de compreender a tutoria Formas de compreender a relação tutoria-docência	Compreensões de tutoria A relação tutoria-docência	19 23, 39	18, 24

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

Para os professores, elaboramos um questionário composto de 24 questões, abertas e fechadas, abrangendo: a) experiência profissional; b) formação para o trabalho na EaD; c) concepções de tutoria e de tutor; d) relação com os profissionais do curso e com os alunos; e) visão da tutoria e do trabalho do tutor; f) conhecimentos e saberes da tutoria; g) relação docência e tutoria. Assim como no questionário aplicados aos tutores, estipulamos três meses para a realização do questionário.

No Quadro 13 apresentamos as variáveis exploradas no questionário aplicado aos professores, associando-as aos objetivos de pesquisa. Esse questionário consta nos apêndices dessa tese (APÊNDICE F).

Quadro 13: Composição do questionário aplicado aos professores

Objetivo	**Variável**	**Indicadores**	**Questões Abertas**	**Questões Fechadas**
	Caracterização do participante	Informações gerais sobre instituição em que atu, tempo de experiência no magistério e/ou tutoria e formação para a EaD.	3,4,5,	6
Identificar e analisar às condições de trabalho do tutor vivenciadas no cotidiano da tutoria.	Aspectos das condições de trabalho e remuneração do tutor	Condições de trabalho do tutor	25,26	14, 15, 16, 24
Identificar e analisar a especificidade do papel atribuído ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados buscando compreender quem é tutor profissionalmente	Funções e atribuições desempenhadas pelo tutor dos cursos de Pedagogia das IES	Funções e atribuições dos tutores.		10,11,12, 18, 19
Investigar quais são os saberes e conhecimentos mobilizados e construídos pelo tutor no cotidiano de sua ação e legitimados como próprios de sua função.	Saberes legitimados como próprios da função do tutor.	Saberes e conhecimentos do tutor		22, 23
Investigar como o tutor percebe seu papel enquanto um agente da formação inicial de professores e é percebido pelos agentes que participam do processo de formação.	Formas de compreender o tutor	Compreensões de tutor	8,	9
Analisar como o trabalho de tutoria é compreendido enquanto uma atividade envolvida com a formação docente, pelos agentes que participam do processo de formação.	Formas de compreender a tutoria Formas de compreender a divisão de funções e tarefas docentes Avaliação do trabalho do tutor em relação ao trabalho do professor da disciplina.	Compreensões de tutoria A relação tutoria-docência	7 13, 17, 20, 21	

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

De maneira a sintetizar as discussões apresentadas sobre os procedimentos de pesquisa descritos, apresentamos no Quadro 14 um resumo em que associamos os objetivos de pesquisa aos instrumentos de coleta de dados, aos participantes e às fontes de informação utilizadas.

Quadro14: Síntese dos objetivos, instrumentos de coleta de dados, fontes de informação e participantes da pesquisa

Objetivos de pesquisa	**Instrumentos de coleta de dados pesquisa**	**Fonte de Informações**	**Participantes da Pesquisa**
Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam a política da UAB.	Análise documental	Documentos oficiais e legislação que regulamentam a UAB.	
	Entrevista	Entrevista concedida pelo diretor de educação a distância da CAPES.	Diretor de educação a distância da CAPES.
Identificar e caracterizar como se organiza a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, observando aspectos tais como: formas de ingresso na tutoria; estratégias utilizados no processo de seleção; validade do processo seletivo; requisitos de formação e experiência exigidos dos candidatos à tutoria; modalidades de tutoria, etc. Identificar e analisar as concepções ou compreensões de tutoria e de tutor que orientam esses cursos. Investigar quais são as responsabilidades, as funções e os papeis atribuídos ao tutor. Identificar e analisar os saberes e conhecimentos apontados como necessários ao tutor. Identificar e analisar aspectos referentes à formação (inicial e continuada) do tutor e suas condições de trabalho e remuneração.	Análise Documental	- Edital de Seleção de Tutores; - Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia; - Outros documentos das IES sobre a tutoria e o tutor.	
	Questionário	Questionários respondidos pelos coordenadores dos cursos e/ou coordenadores de tutoria.	Coordenadores dos cursos e/ou coordenadores de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. (14 coordenadores)

Identificar e analisar às condições de trabalho do tutor vivenciadas no cotidiano da tutoria Identificar e analisar a especificidade do papel atribuído ao tutor nos cursos de Pedagogia investigados buscando compreender quem é tutor profissionalmente. Investigar como o tutor percebe seu papel enquanto um agente da formação inicial de professores e é percebido pelos agentes que participam do processo de formação. Analisar como o trabalho de tutoria é compreendido enquanto uma atividade envolvida com a formação docente, pelos agentes que participam do processo de formação.	Questionário	Questionários respondidos pelos professores; Questionários respondidos pelos tutores.	Professores e tutores dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. (15 professores e 50 tutores)
Identificar e analisar aspectos da formação do tutor (inicial e continuada) vivenciados no cotidiano da tutoria. Investigar quais são os saberes e conhecimentos mobilizados e construídos pelo tutor no cotidiano de sua ação.	Questionário	Questionários respondidos pelos tutores.	Tutores dos cursos Pedagogia das IES parceiras da UAB. (50 tutores)

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme já mencionado, estabelecemos como "informantes da pesquisa" os diferentes profissionais envolvidos com a tutoria nos cursos de Pedagogia buscando agregar aos dados documentais uma visão mais próxima e compreensiva de como as instituições parcerias da UAB vem organizando a tutoria e como tem percebido o tutor como um agente da formação de professores, bem como analisar em que condições esse profissional constitui sua profissionalização nos cursos investigados.

Dessa forma, em resumo, participaram da presente pesquisa coordenadores de curso, coordenadores de tutoria, o diretor de educação a distância da CAPES, professores e tutores dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. O universo de participantes da pesquisa foi composto de 80 sujeitos distribuídos conforme o Quadro 15.

Quadro 15: Participantes da Pesquisa

Participantes da Pesquisa	**nº**
Coordenadores de curso	11
Coordenadores de tutoria	3
Professores	15
Tutores	50
Diretor de Educação a Distância da UAB/CAPES	1
Total	**80**

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

As informações obtidas/construídas a partir do contato com esses 80 informantes da pesquisa compuseram, juntamente com a análise documental, o ponto de partida das análises e compreensões elaboradas na presente tese. Essas informações foram tratadas em conjunto ou por categoria, dependendo da situação ou aspecto considerado. Dessa forma, nas tabelas constantes nas análises apresentadas no capítulo seguinte (Capítulo V) não se considerou o total de participantes da pesquisa, mas foram tratados, via de regra, a partir das categorias profissionais a que pertencem esses profissionais (coordenadores, professores e tutores). Explicações adicionais dos participantes considerados nas análises a que se referem as tabelas foram acrescentadas no rodapé das mesmas.

4.4.3 O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no contato com os participantes e na coleta de dados da pesquisa

Reservamos este espaço para destacar a importância que as novas estratégias possibilitadas pelas TIC tiveram na realização de nossa pesquisa. O uso do computador e da internet foi fundamental no levantamento de dados (prévio e ao longo da pesquisa) e no contato com os profissionais dos cursos de Pedagogia oferecidos em parceria com a UAB. Na primeira etapa da pesquisa foram consultadas informações disponíveis na internet sobre a UAB, sobre os cursos de Pedagogia das IES parceiras e os profissionais neles envolvidos. Por meio dessa pesquisa, pudemos obter boa parte dos documentos das IES analisados nessa tese. Alguns dados também nos foram disponibilizados pelos coordenadores de curso por meio de correio eletrônico

Santos (2009) afirma que as tecnologias de informação e comunicação tem oferecido novas possibilidades às pesquisas sociais no que se refere ao levantamento bibliográfico e documental pois

> se observa atualmente um acesso mais irrestrito a sites de instituições públicas e privadas, grupos sociais ou indivíduos com informações mais transparentes sobre as suas características e interesses. Os atores sociais, individuais e coletivos divulgam material diversificado que pode ser utilizado como fonte de pesquisa (p.136).

Procuramos, assim, nos valer das informações públicas disponíveis nos sites institucionais como forma de promover a celeridade do levantamento prévio de dados. Parte significativa dos documentos das IES analisados nessa tese forma obtidos por meio eletrônico. Alguns dados também nos foram disponibilizados pelos coordenadores de curso por meio de correio eletrônico.

Ainda nos valendo das possibilidades trazidas pelas TIC, na segunda etapa da pesquisa, todos os contatos com os professores e tutores para solicitar a participação na pesquisa foram feitos virtualmente, assim como o contato com aqueles que se constituíram participantes da pesquisa.

Tendo em vista a ampla distribuição geográfica das IES parceiras da UAB e buscando ampliar as oportunidades de aplicação do questionário e favorecer a participação daqueles que aceitaram contribuir com nossa pesquisa utilizamos o software de questionário online Survey

Monkey[26] para criar, enviar e armazenar os questionários aplicados às três categorias de profissionais (coordenadores, professores e tutores). Cada um dos três questionários gerou um link que foi enviado por email aos profissionais. O questionário poderia ser respondido progressivamente, sendo seu acesso encerrado apenas quando de sua conclusão.[27] A ferramenta permitiu-nos acompanhar o acesso dos participantes ao questionário, pois recebíamos atualizações à medida que o acessavam. Isso favoreceu o esclarecimento de possíveis dúvidas que os participantes pudessem ter em relação ao questionário ou a ferramenta ao longo da coleta de dados.

Diante das possibilidades oferecidas pelas TIC, Santos (2009, p.34) aponta a necessidade de

> uma revisão das técnicas tradicionais de coleta de dados, incorporando os novos recursos disponíveis no espaço cibernético, especialmente aqueles que representam inovações no campo metodológico. Às técnicas de pesquisa tradicionais e à linguagem textual se incorporam novas formas de registro da expressão humana, provenientes de diversas fontes, especialmente das novas mídias digitais (vídeo, televisão, cinema e internet).

A autora afirma ainda que a internet tem modificado as formas de realizar o trabalho científico e divulgar os resultados das pesquisas e, segundo ela, "os novos recursos tecnológicos operam mudanças substanciais nas formas de definir e delimitar as amostras, na formatação e aplicação das técnicas de coleta de dados e no processamento, assim como nas ferramentas de análise, que se tornam cada vez mais sofisticadas" (idem, p. 135/136).

Tem-se ainda, com a internet, a ampliação do acesso a informações de instituições públicas e privadas, grupos e indivíduos. Procuramos, assim, explorar as possibilidades oferecidas pela internet no contato com os participantes de pesquisa e na coleta de dados.

Contudo, vale frisar que a adequação e a viabilidade da utilização de ferramentas virtuais para coleta de dados de pesquisa devem ser estudadas considerando-se inúmeros fatores, entre os quais: a natureza da pesquisa e do objeto investigado, os participantes alvo da pesquisa, a abrangência do universo, o tempo disponível para a realização da pesquisa, etc. Deve-se levar em consideração ainda os possíveis desafios e dificuldades que os participantes da pesquisa podem enfrentar de forma a que se possa antecipar aos mesmos e tentar contorná-los. A utilização dessas ferramentas virtuais também precisa considerar cuidadosamente o

[26] O Survey Monkey é software online de criação e gerenciamento de questionários. Disponível em: http://pt.surveymonkey.com.

[27] Os participantes tinham a possibilidade de responder o questionário progressivamente. Porém, não podiam acessar ou retomar uma questão que já tivesse sido respondida.

perfil dos envolvidos, sua familiaridade com as tecnologias e disponibilidade de participar da pesquisa por meio virtual. Desconsideradas essas questões, as possibilidades das ferramentas virtuais podem ser fragilizadas e subutilizadas.

Trataremos a seguir dos procedimentos e técnica de análise de dados.

4.5 Procedimentos e Técnica de Análise dos Dados

Na presente tese assumimos a análise de dados da pesquisa como um processo contínuo que se realiza durante todo o processo de investigação (GOMES, 2006; TRIVIÑOS, 2009). Por meio de análises sucessivas fomos nos aproximando do nosso objeto e (re)construindo os caminhos teóricos e metodológicos que nos possibilitassem responder aos objetivos de pesquisa propostos.

Muitas reorientações são realizadas a partir das análises que vão sendo desenvolvidas e o pesquisador precisa estar atento à necessidade e à pertinência dessas mudanças. A complexidade do fenômeno educativo exige tanto rigor quanto criatividade por parte do pesquisador no sentido de perceber as trilhas que conduzam a fontes de informação mais pertinentes tendo em vista atingir os objetivos de pesquisa e aprofundar o conhecimento da realidade investigada.

Na análise dos dados da pesquisa utilizamos a técnica da análise de conteúdo na perspectiva proposta por Bardin (1977).

Segundo a autora, o desejo do rigor e a necessidade de descobrir, de ir além das aparências das mensagens, expressam as linhas de força do desenvolvimento histórico da análise de conteúdo. A autora aponta ainda que por ser um método muito empírico a análise de conteúdo é dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende com os objetivos, não existindo um caminho único e determinado a seguir, mas somente algumas regras de base, pois a " técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento" (BARDIN, 1977, p. 31).

Reconhecendo que seria melhor falar de "análises" de conteúdo, Bardin (1977) a define como

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único

> instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito amplo: as comunicações. (idem).

Para Bauer (2011, p. 191), a análise de conteúdo consiste de "uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. (…) é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social".

A análise de conteúdo tem no texto um meio de expressão por meio do qual os analistas de conteúdo farão a reconstrução de representações buscando inferir "a expressão dos contextos, e o apelo através desses contextos" (idem, p. 192). Bauer (2011) observa que sob esta perspectiva o resultado de uma análise de conteúdo é o aspecto a ser explicado permitindo "reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos, estereótipos e compará-los entre comunidades" (idem).

Bardin (1977) compara o analista de conteúdo ao arqueólogo e ao detetive que trabalham com vestígios. Os vestígios, para o analista de conteúdo, originam-se dos documentos que contém a manifestação de fenômenos, estados, dados que precisam ser compreendidos. Para descobrir o que há além das aparências, da superfície "o analista tira proveito do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo" (p. 39).

Resumidamente, a análise de conteúdo pode ser definida como

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (idem, p.42).

A análise de conteúdo busca, enfim, a explicitação e a sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, buscando indagar sobre as causas e/ou efeitos dessas mensagens. Pode ser de abordagem quantitativa ou qualitativa. Na abordagem quantitativa busca-se traçar uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Já a análise de conteúdo qualitativa é realizada considerando a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem (BARDIN, 1977).

As diferentes fases de análise de conteúdo podem ser organizadas, conforme propõe Bardin (1977), em: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase tem por objetivo a organização, envolvendo a escolha de documentos a serem a analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A segunda fase consiste na codificação dos dados em função de regras previamente formuladas. Na última fase se realiza a categorização dos dados, tratando-os de maneira a serem significativos e válidos.

Orientando-nos pela análise de conteúdo, a pré-análise de nossa investigação consistiu da escolha dos documentos a serem analisados, ou seja, o corpus de análise, sendo eles:

- os documentos oficiais da UAB que tratam da tutoria e o tutor;
- os documentos obtidos das IES parceiras da UAB ofertantes do curso de Pedagogia (editais de seleção de tutores, projetos pedagógicos e outros referentes à tutoria e ao tutor mencionados anteriormente);
- material resultante dos questionários aplicados aos coordenadores, professores e tutores;
- transcrição da entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES.

A partir de leituras sucessivas de cada conjunto de documentos procuramos estabelecer alguns indicadores que expressam o essencial dos questionamentos em torno dos quais se construir a presente tese.

O material de análise foi progressivamente codificado, organizado em unidades de registro e agregado em categorias que pudessem traduzir aspectos essenciais contidos nos indicadores da pesquisa, sendo esses elaborados no sentido de responder às questões e objetivos de pesquisa propostos.

Para Bardin (1977), as unidades de registro podem ser: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Considerando que a análise temática consiste de uma possibilidade de categorização rápida e eficaz em se tratando de discursos diretos e simples, utilizamos aqui do tema, tenha ele sido apresentado em palavra ou expressão. Segundo a autora, um tema pode ser definido como "a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significados isolados" (BARDIN, 1977, p.105). E ainda acrescenta

que a análise temática “consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (idem).

Estabelecida a análise temática como técnica de análise, procedemos à organização e definição de categorias, compreendidas por Bardin (1977, p. 111) como “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Esses caracteres comuns em torno dos quais as categorias são organizadas podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivo. Optamos pelo critério semântico, que origina categorias temáticas. Bardin (1977) lembra ainda que uma boa categoria deve possuir cinco características fundamentais: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

Tomando a regularidade quantitativa de aparição como o mais significativo, adotamos como regra de contagem a frequência de aparição. Cabe esclarecer que nessa contagem de frequência consideramos como totalidade ora o total de IES a que obtivemos acesso a algum documento referente à tutoria e ao tutor, ora o conjunto total dos argumentos dos participantes de cada categoria profissional (coordenadores, professores e tutores) ou o total de participantes da pesquisa de determinada categoria.

Dessa forma, quando da análise dos dados documentais das IES, consideramos como total as 32 IES a que obtivemos acesso a algum documento referente à tutoria e ao tutor. Já na análise dos argumentos dos profissionais, o total considerado refere-se ao conjunto dos argumentos de coordenadores (14 participantes), professores (15 participantes) e tutores (50 participantes), cada um em sua categoria.

Optamos por esse procedimento na contagem da frequência da aparição de forma a evidenciar os dados mais relevantes de serem expressados em cada aspecto observado. Pensamos que tal procedimento não prejudica o atendimento à análise de conteúdo enquanto técnica de coleta de dados.

Os esclarecimentos quanto às frequências e às porcentagens a que se referem as análises foram feitos no decorrer da discussão e análise dos dados apresentadas no próximo capítulo (Capítulo V).

Os dados oriundos das questões fechadas foram submetidos a tratamento estatístico simples, sendo tabulados a fim de extrairmos as frequências e percentuais que traduzissem

numericamente os resultados apontados pelos participantes da pesquisa. Considerando a natureza da pesquisa, não aplicamos testes mais sofisticados.

Ao elaborar as categorias de análise dos dados procuramos atender a essas características bem como nos orientar por indicadores construídos a partir dos objetivos específicos de pesquisa, como apontaremos no capítulo seguinte, de forma a responder aos objetivos gerais da pesquisa.

Ainda em relação à análise de conteúdo, Bauer (2011, p. 191) argumenta que

> é uma técnica para produzir inferência de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada [...] a validade da AC deve ser julgada não contra uma "leitura verdadeira" do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. (grifo do autor).

Considerando tal definição, procuramos a partir do material analisado (documentos, entrevista e questionários) estabelecer inferências e compreensões acerca da tutoria e do tutor na UAB e nos cursos de Pedagogia das IES parceiras investigados orientando-nos por indicadores que representavam o que intencionávamos compreender no tocante a cada objetivo de pesquisa associado ao objeto de investigação. Não buscamos por uma "leitura definitiva" de como a tutoria e o tutor são percebidos nos cursos investigados, mas construir inferências sobre o material analisado de maneira a olhar de forma objetiva para esses aspectos no sentido de elaborar algumas compreensões.

No Quadro 16 apresentamos as categorias elaboradas a partir da análise dos dados da pesquisa relacionando-as com os indicadores a que se referem, e que, como já mencionamos, traduzem os objetivos da pesquisa.

Quadro 16: Relação de indicadores e categorias de análise dos dados da pesquisa

Indicadores	**Categorias de análise**
A organização da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigadas	- Formas de ingresso na tutoria - Exigências dos candidatos à tutoria - Experiência do tutor - Estratégias do processo de seleção - Modalidades de tutoria - Validade do processo seletivo
As compreensões de tutoria na UAB e nos cursos de Pedagogia investigados	- Atribuições do tutor nos documentos da UAB - Compreensões de tutoria nos documentos das IES investigadas - Compreensões de tutoria dos profissionais participantes da pesquisa
As compreensões de tutor da UAB e dos cursos investigados	- Compreensões de tutor nos documentos das IES investigadas - Compreensoes de tutor, segundo os coordenadores - Compreensoes de tutor, segundo os professores - Compreensoes de tutor, segundo os tutores
As funções e atribuições dos tutores	- Funções do tutor nos documentos das IES - Funções do tutor, segundo os coordenadores - Funções do tutor, segundo os professores - Funções do tutor, segundo os tutores - Atividades identificadas na rotina profissional dos tutores
Saberes e conhecimentos dos tutores	- Saberes necessários ao tutor, identificados nos documentos das IES investigadas - Saberes necessários ao tutor segundo os profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados
A formação do tutor (inicial e continuada)	- Formação exigida dos candidatos à tutoria - Formação dos tutores participantes da pesquisa - Formação para a tutoria, nos documentos analisados - Características da formação para a tutoria nos documentos analisados - Formação para a tutoria, segundo os participantes da pesquisa - Tipo de formação para a tutoria, segundo os tutores participantes da pesquisa - Formação continuada do tutor, nos documentos analisados - Formação continuada do tutor, segundo os participantes da pesquisa - Aspectos a serem contemplados na formação continuada do tutor, segundo os tutores

Indicadores	**Categorias de análise**
As condições de trabalho do tutor (vínculo, remuneração, etc.)	- Carga horária do tutor identificada nos documentos analisados - Carga horária de trabalho do tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa - Número de disciplinas em que os tutores atuam - Relação número de alunos/tutor identificada nos documentos - Relação número de alunos/tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa - Vínculo do tutor identificado nos documentos - Vínculo dos tutores participantes da pesquisa - Relação profissional dos tutores participantes da pesquisa com os profissionais envolvidos com a tutoria nos cursos de Pedagogia investigados - Relação profissional dos professores com os profissionais envolvidos com a tutoria no cursos de Pedagogia investigados - Responsáveis pela coordenação do trabalho de tutoria - Avaliação de desempenho do tutor - Avaliação dos tutores participantes da pesquisa sobre suas condições de trabalho - Custeio das atividades de tutoria - Local de trabalho do tutor nos documentos analisados - Discussão sobre a profissionalização do tutor nas IES
A relação tutoria-docência	- Entendimento sobre a atividade de tutoria, segundo os professores - Entendimento sobre a atividade de tutoria, segundo os tutores - Divisão de tarefas e funções docentes, segundo os professores - Divisão de funções e tarefas docentes, segundo os tutores - Avaliação do trabalho do tutor em relação ao trabalho do professor da disciplina

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora

4.5.1 Validação da pesquisa qualitativa e o uso da triangulação

Importa esclarecer que não assumimos o critério da representatividade quer no tocante às IES investigadas quer no tocante aos participantes da pesquisa como requisito para validar a pesquisa, tendo em vista sua natureza e as condições de acesso aos participantes da pesquisa, descritas anteriormente.

Ollaik e Ziller (2012) observam que as principais críticas feitas à pesquisa qualitativa consistem na falta de representatividade, que inviabiliza generalizações, e a questão da subjetividade decorrente da proximidade entre pesquisador e os participantes da pesquisa. Essas críticas só se justificam considerando-se o paradigma quantitativo, pois nas pesquisas qualitativas os objetivos são orientados pela descrição, análise e compreensão dos fenômenos investigados.

Segundo Koro-Ljungberg (2010), citada pelos autores, em pesquisas qualitativas a validade está mais relacionada com a responsabilidade nas decisões tomadas no decorrer da pesquisa e no tratamento das informações obtidas, orientando-se por profunda preocupação ética. A validade interna da pesquisa deve estar no centro da preocupação do pesquisador qualitativo.

> o cerne da questão está relacionado com a interação entre o pesquisador, o pesquisado e os dados encontrados, de maneira a alcançar a maior identidade possível entre sentimentos, experiências, valores e opiniões coletados, e a narrativa feita pelo pesquisador sobre ele. (OLLAIK e ZILLER, 2012, p.233).

Em consonância com os autores mencionados, buscamos alcançar a validade de nossa pesquisa, de natureza qualitativa, realizando a investigação de modo a construir compreensões possíveis e fidedignas em torno do objeto de pesquisa considerando as fontes de informações a que tivemos acesso e as contribuições dos participantes, sem ter a pretensão de fazer generalizações, mas ampliar o conhecimento sobre a tutoria e tutor na formação inicial de professores como fenômenos emergentes e que, portanto, carecem de aproximações que possam explorá-los e lançar, não apenas de respostas, como também construir questionamentos que nos façam avançar em seu entendimento.

Todo pesquisador deve preocupar-se com a validade e a fidedignidade da pesquisa que realiza desde a fase de formulação do problema passando pelas fases de desenvolvimento e de resultados da pesquisa. Ollaik e Ziller (2012) realizaram esforço no sentido de expor as

distintas concepções existentes sobre validade e as várias formas de aferi-la, apontando que, no âmbito da pesquisa qualitativa, há várias possibilidades de definições e critérios de validade .

> É preciso conhecer com clareza o contexto no qual se está atuando para definir com coerência a concepção de validade que será adotada e explicitar os critérios que então serão úteis. Daí decorre que, em pesquisa qualitativa, a concepção de validade e seu método de aferição são definidos de diversas formas. Não se trata de concepções únicas, fixas ou universais, mas de um construto fortemente ligado aos processos e às intenções de cada projeto e de cada metodologia de pesquisa (p. 232).

A triangulação tem sido um método utilizado com frequência para aferir a validade das investigações científicas, tendo como objetivo aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo pesquisador. Como observa Duarte (2009), a origem da noção de triangulação remonta às ciências que se ocupam da navegação e da topografia, consistindo de um método para determinar a posição de um ponto por meio da observação de dois outros pontos. Posteriormente, a triangulação passou a ser utilizada em diversas áreas sob a justificativa de permitir uma compreensão mais abrangente dos problemas investigados.

Para Serrano (1998), a triangulação deve reunir uma diversidade de dados e métodos em torno do mesmo objeto de investigação. Esses dados precisam ser obtidos utilizando perspectivas e procedimentos diversos, abrangendo vários momentos e pontos de vista diferentes. De uma forma simples, segundo Flick (2009, p.61), "o conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos". Tal estratégia pode permitir superar, ainda que parcialmente, as dificuldades que resultam de olhares únicos e sob uma única perspectiva.

> A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto de perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados[...] a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa (idem, p.62).

Conforme argumenta Kemis (1992)[28]a triangulação, ao permitir um controle cruzado entre diferentes fontes de dados, incluindo pessoas, instrumentos e documentos, possibilita a obtenção de dados de grande interesse para a pesquisa e outros dados que não foram detectados num primeiro momento.

Ao tratar do conceito de triangulação, Flick (2009) aponta que para uma melhor compreensão do mesmo pode ser necessário entender o que ele não significa, esclarecendo que, ainda que a triangulação proponha a combinação de métodos "não significa que um método seja usado para coletar dados (p.ex., uma entrevista) e outro (p.ex. codificação) para analisa-los" (p.61). A combinação de métodos, teorias, dados e pessoas precisa estar interligada como um todo no decorrer da investigação em que os resultados de cada momento do estudo tornam-se parte do resultado final.

Um dos principais autores a discutir a noção de triangulação é Norman Denzin (1989). O autor descreve quatro tipos de triangulação[29]. O primeiro é a triangulação de fontes de dados, que consiste na obtenção de dados a partir de diferentes fontes de informação. O autor propõe que os dados sejam recolhidos em tempos, espaços e com indivíduos diferentes. O segundo tipo é a triangulação de pesquisadores, em que diferentes pesquisadores estudam independentemente uns dos outros o mesmo fenômeno e realizam a comparação de resultados com o objetivo de perceber a influência dos vários pesquisadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa.

Há ainda a triangulação de teorias, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes. Por fim, tem-se a triangulação de métodos, em que são utilizados múltiplos métodos para se realizar uma determinada investigação. Denzin (1989) distingue dois subtipos de triangulação metodológica: a triangulação intramétodo, que consiste da utilização do mesmo método em diferentes ocasiões, e a triangulação intermétodos, que envolve empregar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

---

[28]Ver GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagens qualitativa. In PIMENTA, S.G; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. (Orgs.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

[29]Guion (2002) define, além dos quatro tipos descritos por Denzin (1989), a triangulação ambiental, que envolve o uso de diferentes locais ou diferentes fatores-chave para a pesquisa. Procura-se identificar um fator ambiental que seja relevante e que possa influenciar a informação; caso se chegue à mesma conclusão modificando o fator ambiental, está estabelecida a validade da pesquisa (OLLAIK e ZILLER, 2012,)

Na presente tese procuramos nos valer especialmente da triangulação de dados a qual, segundo Denzin (1989), procura estudar o fenômeno em momentos diferentes, em várias localizações e com diferentes pessoas.

Tendo como objeto de investigação a tutoria e o tutor dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, buscamos realizar a investigação de forma a cruzar os dados oriundos de diferentes fontes de dados, incluindo documentos, instrumentos e pessoas de forma a obter compreensões sobre o objeto em questão a partir de diferentes perspectivas. O Quadro 14, apresentado anteriormente, e que sintetiza os procedimentos de pesquisa utilizados, permite visualizar as diferentes fontes de dados, a partir das quais buscou-se construir compreensões e respostas aos objetivos de pesquisa.

No decorrer da tese, elaboramos indicadores que orientaram a coleta, a organização e a análise dos dados no sentido de responder às questões implícitas aos objetivos específicos e, por fim, aos objetivos gerais. O material de análise da pesquisa constitui-se dos dados obtidos por meio dos diferentes procedimentos já mencionados, incluindo:

- dados documentais: os documentos oficiais que regulamentam o Sistema Universidade Aberta do Brasil; 45 Editais de Seleção de Tutores, de 32 instituições; o projeto pedagógico do curso de Pedagogia de 12 instituições parceiras da UAB para oferta desse curso e alguns documentos complementares dessas instituições referentes à tutoria[30]e
- dados resultantes de questionários aplicados aos profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia investigados e de entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES.

As análises construídas a partir de cada indicador foram feitas considerando todo o material coletado. Importa ainda ressaltar que essas análises não foram construídas de forma estanque e isolada, mas buscamos evidenciar na análise de cada um dos indicadores as relações e imbricamentos com os demais.

[30]Entre os documentos complementares consultados estão o Projeto de Tutoria de uma das instituições, os Manuais de Atribuições de Tutor Presencial e de Tutor a Distância de outra instituição, o Guia de Tutoria de outra instituição e o site oficial do Sistema de Tutoria de outra instituição

4.6 Cuidados éticos

A metodologia do presente trabalho envolveu tanto a análise documental quanto a pesquisa de campo em que utilizamos questionários e entrevista. Houve, assim, a necessidade de se preservarem os interesses e os direitos dos participantes da pesquisa de forma a manter o anonimato e confidencialidade dos dados e dos participantes. Procuramos observar os padrões éticos exigidos, adotando os princípios de consentimento informado, atendendo aos critérios indicados pela legislação e pelos preceitos de ética em pesquisa que devem dirigir toda investigação científica. Seguimos os seguintes procedimentos:

- envio ao coordenador dos cursos de Pedagogia das 35 IES identificadas de convite para participação, devidamente acompanhado de síntese do projeto com os respectivos objetivos da pesquisa (APÊNDICE G);
- apresentação a cada participante da pesquisa, no momento da coleta de dados, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), buscando respeitar os direitos dos mesmos, o anonimato e a confidencialidade dos dados. Todos os 80 participantes da pesquisa[31] assinaram o TCLE (APÊNDICE H).
- antes de iniciar a entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES/UAB foi solicitada a permissão para a gravação do áudio para posterior transcrição. A gravação foi autorizada.

Nas análises dos dados procuramos preservar a identidade das instituições e participantes da pesquisa. Para efeito de distinção das instituições e preservação do anonimato, utilizamos a sigla IES acompanhada de um número para cada instituição: IES 1, IES 2 e, assim por diante. O mesmo proceder foi adotado para os participantes de nossa pesquisa, em que os identificamos pelas iniciais das funções que desempenham nos cursos de Pedagogia oferecidos em parceria com a UAB investigados, seguidas de número, a saber: coordenador de curso (CC 1, CC 2, etc.), coordenador de tutoria (CT 1, CT 2), professores (P 1, P 2, etc.), tutores (T 1, T 2, etc.).

No capítulo a seguir, apresentamos a dicussão e a análise dos dados, bem como as compreensões construídas, buscando associá-las aos objetivos de pesquisa propostos.

[31] Esse número inclui: 14 coordenadores ; 15 professores; 50 tutores e o diretor de educação a distância da CAPES.

V

A TUTORIA E O TUTOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PARCEIRAS DA UAB: RESULTADOS E DISCUSSÕES

> Penso e invento quando me distancio desse saber e desse conhecimento, quando me afasto. Converto-me nesse vazio, nessa brisa, nessa alma, cuja expressão traduz esse vento. Penso de forma ainda mais suave do que esse suave objetivado; invento quando consigo chegar nesse vazio. Não me reconheçam mais pela minha cabeça, por seu denso recheio ou por seu perfil cognitivo singular, mas sim por sua ausência imaterial, pela luz transparente que emana da decapitação. Por esse nada.
> (Polegarzinha, Michel Serres)

O presente capítulo apresenta os resultados, as discussões e as análises sobre a tutoria e o tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados no âmbito dessa tese. Os dados foram coletados, organizados e analisados considerando os dois objetivos gerais de pesquisa propostos e a busca por respostas aos mesmos.

1. Identificar, caracterizar e compreender a tutoria nos cursos de Pedagogia das parcerias estabelecidas entre instituições de ensino superior (IES) públicas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2. Investigar e analisar como e em que condições, nos cursos de Pedagogia das IES parceiras das UAB, tem se constituído a profissionalização do tutor como um formador de professores.

Cada objetivo geral de pesquisa organizou-se em torno de um conjunto de objetivos específicos a partir dos quais pudemos elaborar indicadores que orientaram a coleta, a organização e a análise dos dados no sentido de responder às questões implícitas aos objetivos específicos e, por fim, aos objetivos gerais. Entre os indicadores elaborados estão:

- a organização da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigadas;

- as compreensões[32] de tutoria na UAB e nos cursos de Pedagogia investigados;
- as compreensões de tutor da UAB e nos cursos de Pedagogia investigados;
- as funções e atribuições dos tutores;
- saberes e conhecimentos dos tutores;
- a formação do tutor (inicial e continuada);
- as condições de trabalho do tutor (vínculo, remuneração, etc.);
- a relação tutoria-docência.

Esses indicadores sintetizaram os objetivos da pesquisa permitindo-nos recolher elementos para responder às questões propostas no sentido de tanto caracterizar a tutoria nos cursos de Pedagogia investigados quanto identificar elementos da profissionalização do tutor nesses cursos. A seguir apresentamos os dados obtidos e as análises construídas.

5.1 Organização da Tutoria nas IES investigadas

Iniciamos a discussão e análise dos resultados obtidos apresentando dados referentes à organização geral da tutoria nas IES investigadas abordando aspectos como: as formas de ingresso na tutoria; as estratégias utilizadas no processo seletivo; as exigências e requisitos dos candidatos e as modalidades de tutoria.

Nessa fase de identificação e caracterização da tutoria foram investigadas 32 IES ofertantes do curso de Pedagogia em parceria com a UAB que obtivemos acesso a algum documento sobre a tutoria e o tutor.

O ingresso na tutoria nas IES investigadas tem se realizado, via de regra, por meio de edital público, como consta da Tabela 7.

[32] Tínhamos proposto como parte dos objetivos de pesquisa identificar e analisar as concepções de tutoria e de tutor da UAB e dos cursos de Pedagogia das IES parceiras. Contudo, entendemos que concepção consistiria de uma forma clara e organizada de definir um termo ou a ideia sobre o mesmo. Considerando as ambiguidades e as fragilidades identificadas em relação às formas de entender a tutoria e o tutor, optamos por falar em compreensões ao invés de concepções.

Tabela 7: Formas de ingresso na tutoria nas IES investigadas

Formas de ingresso na tutoria	Frequência	% *
Edital	31	96,9
Seleção por professores e coordenadores	1	3,1
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso a algum documento sobre a tutoria e o tutor (32).

A Resolução CD/FNDE n. 26/2009 aponta como responsabilidade das instituições selecionar os tutores que participarão dos cursos oferecidos em parceria com a UAB. Como consta da Tabela 7, em 96,9% das IES pesquisadas, a seleção para a tutoria é feita por meio de edital. Em apenas uma (3,1%) das instituições analisadas a seleção de tutores não é realizada por meio de edital. Nessa instituição, o coordenador do curso, o coordenador de tutoria e os professores responsáveis pelas disciplinas responsabilizam-se por indicar e/ou selecionar os tutores, pautando-se por critérios de seleção semelhantes aos adotados no processo por meio de edital, conforme nos informou o coordenador de tutoria da referida instituição.

> Não há seleção de tutores uma vez que os mesmos são indicados pelos professores que ministram as disciplinas ou são escolhidos pelo coordenador do curso. (CT, IES 16).

Indagamos os tutores participantes da pesquisa sobre de como foram selecionados para o trabalho na tutoria. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 8 e corroboram os dados identificados nos documentos das IES analisados.

Tabela 8: Formas de ingresso na tutoria, segundo os tutores

Formas de ingresso na tutoria	Frequência	% *
Edital	44	88
Seleção por professores e coordenadores	6	12
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Entre os tutores participantes da pesquisa, 88% foram selecionados por meio de edital. Os outros 12% afirmaram ter sido selecionados ou indicados pelo professor da disciplina ou pelo coordenador de curso e/ou coordenador de tutoria. A validade do processo de seleção pode ser de alguns meses ou abranger os quatro anos de duração do curso, como apresentado na Tabela 9.

Tabela 9: Validade do processo seletivo

Ingresso na tutoria	**Frequência**	**% ***
Até 6 meses	1	3,1
Até 1 ano	9	28,1
Até 2 anos	12	37,5
Até 3 anos	-	-
Até 4 anos	3	9,4
Não identificado	7	21,9
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso a algum documento sobre a tutoria e o tutor (32).

Em 37,5% das IES o processo seletivo tem validadede de até dois anos e em outras 28,1% de até um ano. Apenas em 9,4% das IES a validade do processo seletivo pode abranger a duração do curso. Esses dados podem apontar diferenças em relação ao tempo de permanência e envolvimento do tutor com o curso, sinalizando que a rotatividade dos tutores pode variar.

Essa rotatividade também se relaciona à condição de bolsista do tutor.

> O período de duração das bolsas será limitado à duração do curso ou projeto ao qual o professor estiver vinculado (§1º do art. 2º da lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006). O período de duração das bolsas será de até 4 (quatro) anos, podendo ser concedida por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada. (IES 35).

A rotatividade a que o tutor é submetido pode também se constituir em um elemento que interfere em suas condições de trabalho e, portanto, de profissionalização, como expressa o tutor T 46.

> Todo final de período, nós, tutores a distância ficamos sem saber se teremos ou não uma vaga no curso. Essa incerteza causa inúmeras situações constrangedoras. Nunca podemos fazer planos com essa renda, pois não temos a certeza se a teremos em um novo semestre (T 46).

As diferenças em relação à validade do processo seletivo e à rotatividade do tutor apontam que não há entre as IES investigadas diretrizes comuns no que se refere a esse aspecto da seleção do tutor. Não estamos dizendo que deveria haver tais diretrizes, mas apenas destacando que o tutor no âmbito das IES parceiras da UAB pode vivenciar condições diferenciadas de trabalho e profissionalização. E, tratando-se da UAB, ou seja, de uma iniciativa federal e sendo todos os tutores da UAB enquadrados na categoria de bolsistas e remunerados da mesma forma e com os mesmo valores, como veremos mais adiante, parece-

nos que essas diferenças de condições de permanência nos cursos podem se constituir como um dos aspectos que contribuem para precarizar a tutoria e o trabalho do tutor devendo, então, ser problematizadas e reavalidadas no âmbito da política da UAB.

As estratégias utilizadas no processo de seleção dos tutores identificadas nos documentos também são variadas nas IES investigadas, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10: Principais estratégias utilizadas no processo de seleção para a tutoria identificadas nos documentos

Estratégias	**Frequência**	**% ***
Análise de currículo	30	93,75
Entrevista	14	43,75
Prova escrita (conhecimentos específicos da área e/ou sobre EaD)	10	31,25
Prova prática de informática	6	18,75
Carta de intenções demonstrando interesse pelo trabalho de tutoria	1	3,12
Memorial profissional	1	3,12

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32). O total é superior ao número de IES porque houve IES em que encontramos referência a mais de uma estratégia.

Observamos na Tabela 10 que as principais estratégias empregadas pelas IES investigadas no processo de seleção de tutores são a análise de currículo (93,75%), a entrevista (43,25%) e prova escrita (31,25%).

> O presente processo seletivo ocorrerá em duas etapas. A primeira etapa será de caráter eliminatório considerando: a) o encaminhamento dos documentos mencionados no item 5.5 do presente edital; b) a análise de Curriculum Vitae ou Currículo Lattes. […] A segunda etapa será eliminatória, classificatória e constituída de Prova Escrita, versando sobre assuntos pertinentes à Educação a Distância e a área de conhecimento da Pedagogia. (IES 34).

> A Prova escrita será composta de 20 questões objetivas com conteúdo referente a EAD e conhecimentos gerais sobre os conteúdos das disciplinas a serem ministradas no curso para o qual o(a) candidato(a) está concorrendo. A prova será realizada on line, aplicada de forma randômica, em dia e hora marcados pela SEAD. (IES 15).

> A entrevista, de caráter classificatório, destina-se a avaliar os conhecimentos do candidato na área de ciências da educação, a capacidade de se posicionar frente a problemas relacionados à sua futura área de atuação, bem como seu conhecimento para o uso de computador (internet, correio eletrônico, softwares, ambiente de aprendizagem e outros) (IES 7).

Em 18,75% das IES os canditados à tutoria também devem realizar uma prova prática de informática.

> O processo de seleção será dividido em três etapas: a)1ª etapa: análise de currículo; […] b) 2ª etapa: prova prática de informática; […] c) 3ª etapa: entrevista. (IES 2).

> A primeira etapa será composta de uma prova prática de conhecimentos em informática por meio da qual o candidato deverá demonstrar domínio no uso de computador e facilidade para utilizar com freqüência e rapidez a comunicação via e-mail, de caráter eliminatório. (IES 30).

Entre outras estratégias encontradas estão a elaboração de memorial profissional e a apresentação de uma proposta de planejamento de trabalho de tutor e de trabalho em torno de de temas relativos à Licenciatura Plena em Pedagogia com ênfase em educação a distância.

> A Seleção para Professor Tutor será realizado em duas etapas: 1º Análise de Curriculum Vitae devidamente Comprovado (Eliminatório); 2º Análise da proposta e da apresentação de trabalho acerca de temas relativo a Licenciatura Plena em Pedagogia com ênfase em Educação à Distância (Eliminatório). (IES 12).

Considerando essas estratégias identificadas nos documentos, indagamos os tutores participantes da pesquisa sobre as estratégias utilizadas no processo de seleção do qual participaram. As estratégias mencionadas por eles foram organizadas na Tabela 11.

Tabela 11: Principais estratégias utilizadas no processo de seleção para a tutoria, segundo os tutores

Estratégias	**Frequência**	**% ***
Análise de currículo	47	94
Entrevista	40	80
Prova prática de informática	12	24
Prova escrita sobre educação a distância	9	18
Prova escrita de conhecimentos específicos da área	6	12
Carta de intenções demonstrando interesse pelo trabalho de tutoria	4	8
Memorial profissional	2	4

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de tutores porque houve tutores que mencionaram mais de uma estratégia.

Como mostra a Tabela 11, em geral, os tutores pesquisados foram selecionados por meio de análise de currículo (94%) e entrevista (80%), corroborando as principais estratégias utilizadas pelas IES investigadas no processo de tutores. Houve ainda 24% dos tutores que apontaram ter realizado prova prática de informática e 18 % deles fizeram prova escrita sobre

educação a distância e 12% sobre conhecimentos específicos da área. A carta de intenções foi mencionada por 8% dos tutores e outros 4% tiveram que elaborar um memorial profissional.

Em se tratando das condições gerais exigidas dos candidatos à tutoria, em 100% das IES constam a obrigatoriedade de ser maior de 18 anos; ter nacionalidade brasileira ou ser naturalizado; estar quite com as obrigações eleitorais e, no caso no sexo masculino, com as obrigações militares.

De acordo com orientações da UAB é vedada aos profissionais bolsistas do programa a acumulação com bolsa de estudo ou pesquisa de agências de fomento federais[33], não podendo ter vínculo com programas e projetos financiados pelo FNDE/MEC. Em conformidade com tal orientação, em 100% dos editais identificamos a exigência de que o candidato à tutoria não possua vínculo com programas e projetos do FNDE/MEC e também que não acumule bolsas de outras instituições ligadas à UAB ou seja alunos de cursos oferecidos em parceria com esse programa.

Na Resolução CD/FNDE n^{o} 26 consta ainda que ao elaborar seus editais de seleção de tutores as IES parceiras da UAB devem exigir dos candidatos à tutoria

> a formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (BRASIL, 2009).

Os editais analisados seguem, comumente, as orientações da referida resolução no momento de estabelecer os requisitos exigidos dos candidatos à tutoria no que se refere à formação e à experiência para a participação no processo seletivo. Na Tabela 12 apresentamos como essas exigências compareceram nos documentos analisados.

Tabela 12: Exigências dos candidatos à tutoria nas IES investigadas

Exigências	**Frequência**	**% ***
Formação em nível superior	32	100
Experiência no magistério	14	43,75
Formação em nível de pós-graduação	3	9,37

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32). O total é superior ao número de IES porque houve IES em que encontramos referência a mais de uma exigência

[33]A única exceção a essa regra é o caso disposto pela portaria conjunta CAPES CNPq de 12 de dezembro de 2007 que diz que 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.

Observamos na Tabela 12 que em 100% das IES é exigido dos candidatos à tutoria ter formação em nível superior. Mas a experiência no magistério não compareceu como um um requisito obrigatório em todos as IES, pois a resolução deixa a abertura de que dos candidatos à tutoria pode ser exigida "experiência no magistério do ensino básico ou superior, **ou** ter formação pós-graduada, **ou** estar vinculado a programa de pós-graduação" (BRASIL, 2009, grifo nosso). Nos editais analisados essa abertura é incorporada ao processo de seleção, flexibilizando o perfil esperado do tutor no que se refere à sua experiência profissional, comparecendo como requisito obrigatório em menos da metade (43,75%) das IES analisadas.

Os editais, em geral, consideram como experiência profissional apenas a docência no ensino presencial. Entretanto, em três (9,37%) das IES investigadas a experiência na educação a distância foi também reconhecida.

> Ter, no mínimo, 01 (um) ano letivo ou 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias de experiência comprovada em magistério, em qualquer nível do ensino básico ou superior, na modalidade presencial, ou online (IES 26).
>
> Experiência em docência (professor ou tutor) a distância (IES 4).

Percebemos na IES 4 a aproximação da tutoria com a docência tendo em vista o reconhecimento da experiência na tutoria como docência, o que pode sinalizar que nessa IES o tutor é percebido como um professor.

A formação dos tutores participantes da pesquisa foi organizada na Tabela 13.

Tabela 13: Formação dos tutores participantes da pesquisa

Formação	**Frequência**	**%** *
Formação em nível de graduação	50	100
Formação em nível de Pós-Graduação	49	98
Vinculado a Programa de Pós-Graduação (stricto sensu)	4	8

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de tutores porque houve sujeitos que mencionaram mais de uma formação.

Assim como consta das exigências de formação dos editais de seleção, 100% dos tutores participantes da pesquisa possuem formação em nível superior. Um número significativo de 98% dos tutores também é formado em nível de pós-graduação e 4% deles estão vinculados a Programa de Pós-graduação. Esses dados sinalizam que a formação especializada parece ser tomada como pré-requisito para o ingresso na tutoria nos cursos de

Pedagogia investigados. E este se constitui em um elemento importante no processo de profissionalização do tutor, como discutiremos adiante ao analisarmos mais detidamente da formação do tutor.

Em se tratando da experiência no magistério, organizamos na Tabela 14 a experiência declarada pelos tutores.

Tabela 14: Experiência dos tutores no magistério

Função	**Frequência**	**%** *
Professor da educação básica	35	70
Professor do Ensino Superior Público	11	22
Professor do Ensino Superior Privado	9	18
Professor do Ensino Técnico	1	2
Não possui experiência no magistério	8	16

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de tutores porque houve sujeitos que mencionaram mais de uma opção.

Ainda que a experiência no magistério tenha comparecido como uma exigência obrigatória em apenas 43,75% das IES, os dados da Tabela 14 mostram que a maioria dos tutores (84%) possui experiência no magistério em algum dos níveis de ensino. Cotejando esses dados com os da Tabela 13 podemos inferir que o tutor dos cursos de Pedagogia investigados é um profissional com formação em nível superior e com experiência no magistério. E esses elementos vão contribuindo para delinear a identidade profissional do tutor.

Nos documentos orientadores da UAB não constam diretrizes específicas sobre como deve se organizar as modalidades de tutoria das IES parceiras. Mas parecendo acompanhar as orientações constantes nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, nas IES investigadas, identificamos duas formas de ação tutorial: tutoria presencial e tutoria a distância.

> O modelo de Educação a Distância adotado pela IES 28 conta com duas modalidades de tutoria: o tutor presencial e o tutor virtual (ou a distância). (IES 28)

Apresentamos na Tabela 15 como essas modalidades de tutoria comparecem nas IES investigadas.

Tabela 15: Modalidades de tutoria das IES

Modalidades de tutoria	**Frequência**	**% ***
Tutoria presencial	32	100
Tutoria a distância	31	96,87

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso a algum documento sobre a tutoria e o tutor (32).

Como se observa na Tabela 15, a tutoria a distância é oferecida por 96,87% das IES investigadas. Em se tratando da tutoria presencial, todas as IES a oferecem, algo esperado considerando o que preconiza o Decreto nº 5.800, de junho de 2006, que institui o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que em seu art. 2º reza que

> O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial. (BRASIL, 2006).

Ainda no art. 2º, no parágrafo 1º tem-se que o polo de apoio presencial caracteriza-se como

> unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior (idem).

O parágrafo seguinte estabelece que

> Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB. (idem).

Dentre os recursos humanos de que devem dispor os polos de apoio presencial tem-se a oferta de tutoria presencial. Como indica a Tabela 15, em 100% das IES investigadas a tutoria presencial é realizada, nos polos de apoio presencial, em consonância com o que propõe o referido decreto que institui a UAB.

> A tutoria presencial é realizada no polo através de professor selecionado [...] estará disponível aos alunos individualmente ou em grupo, todos os dias da semana, inclusive aos sábados. (IES 18, PPP).

Outra forma de organização da ação tutorial refere-se à tutoria a distância (ou virtual). Nessa forma de ação tutorial, o tutor faz uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e/ou das ferramentas de interação e comunicação a distância (correio eletrônico, telefone, webconferência, etc.) para desempenhar as funções e atribuições que lhe são conferidas.

> A tutoria a distância é realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. No projeto do curso de Pedagogia, os professores

> responsáveis pelas disciplinas são auxiliados pelos tutores a distância que realizam acompanhamento pedagógico aos alunos no espaço virtual. (IES 18, PPP).

Resultados da pesquisa de Almeida et al (2012, p.189) apontaram que "o modelo do sistema UAB, difundido pelas instituições públicas federais brasileiras, foi responsável pelo aumento do uso da web nos programas de EaD, tomando, gradativamente, o lugar dos materiais impressos". A tutoria a distância parece assumir um lugar essencial nos modelos de tutoria das IES parceiras.

Entretanto, em uma (3,12%) das IES pesquisadas, não há a separação das formas de ação tutorial em tutoria presencial e tutoria a distância. Aproveitando da autonomia dada às IES na constituição de seus modelos e sistemas de tutoria, a IES 6[34], pioneira na oferta de educação a distância em nosso país, especialmente para a formação de professores, assume o conceito de orientação acadêmica e atribui o termo orientador ao profissional que irá se responsabilizar pelo acompanhamento e avaliação do percurso dos estudantes no curso oferecido na modalidade a distância. Essa instituição não estabelece diferenças entre tutor presencial e tutor a distância, como nas outras IES que compõem nosso estudo.

> A atuação do orientador pode ocorrer de maneira diferenciada e contando com a participação de diferentes sujeitos, de acordo com as especificidades locais, nos polos e na Instituição, e as necessidades do próprio curso. Por isso, entendemos que não faz sentido estabelecer diferenças entre "tutor presencial" e "tutor a distância", terminologias introduzidas, equivocadamente, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado pelo MEC , em 2006. A IES 6 organiza o trabalho do orientador, a partir de sua concepção de orientação e do seu sistema de EaD, do seu "modelo pedagógico" e não por mera divisão de funções estabelecidas de fora para dentro da Instituição. Assim, após aprovado em processo de seleção, para atuar em determinado Polo ou na própria instituição, o orientador se envolve no curso em momentos e níveis diferentes. (IES 6, Sistema de orientação acadêmica).

A IES 6 parece compreender a tutoria de uma forma mais integrada. Essa visão talvez ofereça indícios para pensar a tutoria numa perspectiva mais ampla que assegure a defesa de uma profissionalidade do tutor, sem que haja uma fragmentação na base de sua ação. Poderíamos talvez falar em tutor buscando caracterizar a natureza de sua profissionalidade para além do espaço de atuação. Profissionalidade essa que precisa ser analisada no contexto

[34]Em 1994 a IES 6 obteve autorização para ministrar o primeiro curso de licenciatura na modalidade a distância para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Dada a ampla experiência, o modelo desenvolvido pela IES 6 tem servido de matriz para a criação de cursos de licenciatura a distância por outras universidades federais e estaduais brasileiras.

mais amplo do processo de profissionalização do tutor. Mas analisar tal profissionalidade requer entender como a tutoria e o tutor são compreendidos.

Passamos a seguir à discussão e à análise das compreensões de tutoria e do tutor identificadas nos cursos investigados. Posteriormente, serão apresentadas as análises em torno dos elementos da profissionalização do tutor nesses cursos.

5.2 As compreensões de tutoria na UAB e nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

No Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil, e na legislação que regulamenta o sistema não comparece uma definição de tutoria em nível do sistema. A Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos oferecidos no âmbito da UAB. Essa resolução aponta o tutor como o "profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades de típicas de tutoria" (BRASIL, 2009, p.8).

Entretanto, ainda que se afirme que cabe ao tutor realizar as atividades de tutoria, a referida resolução não traz uma definição de tutoria ou uma explicitação do que são essas atividades "típicas" de tutoria. Essa ausência de definição da tutoria em nível dos documentos oficiais do Sistema UAB certamente contribui para fomentar indefinições em relação ao tipo de atividade profissional que vem a ser a tutoria o que é, sem dúvida, um fator que desfavorece a profissionalização daqueles nela envolvidos. Disso decorre o questionamento em torno das possibilidades de pensar a tutoria na UAB a partir da perspectiva da profissionalização, ou seja, a tutoria como uma profissão[35] . Como argumentam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), um dos aspectos que apontam a transformação de um ofício em profissão é a busca por reconhecimento da especificidade da ocupação. Não se percebe de forma clara, como já dissemos, qual a especificidade da tutoria em nível da UAB. Parece caber, portanto, às instituições parceiras definir como compreendem a tutoria, conforme

[35] Importa esclarecer que não estamos aqui defendendo a tutoria como uma nova profissão, mas sim como uma atividade inerente à profissão docente, conforme destacaremos mais adiante em análises posteriores. Remetemos à tutoria como profissão entendendo-a nessa perspectiva apontada, ou seja, no contexto de uma dimensão componente da profissão docente.

evidenciado na entrevista do diretor de educação a distância da CAPES ao discutir sobre os modelos de tutoria.

> Cada instituição tem que buscar o seu caminho. Hoje eu acho que elas ficaram muito amarradas num modelo que a CAPES propôs. Eu acho que elas tem que se libertar disso. (...) A educação a distância pressupõe sempre flexibilidade. (Diretor EaD).

Ao menos dois aspectos importantes referentes à tutoria podem ser observados a partir desse trecho da fala do diretor. O primeiro se refere ao fato das instituições estarem amarradas a "um" modelo de tutoria proposto pela CAPES/UAB, que encontra justificativa na fala do diretor na questão das bolsas. Disso depreende-se que o modelo de financiamento da UAB, que inclui também o pagamento de bolsas aos envolvidos com os cursos e com o programa, parece ser determinante na forma como as instituições vão organizar seus modelos de tutoria. Daí advém o segundo aspecto observado: a questão da flexibilidade das instituições, apontada pelo diretor. Isso nos leva a questionar as possibilidades das instituições flexibilizarem seus modelos de tutoria, buscando atender à diversidade das realidades em que se encontram se estão amarradas a esse modelo de financiamento da UAB, modelo esse que determina aspectos como remuneração, duração da bolsa, vínculo profissional (falta dele), número de alunos por tutor, entre outros.

Lapa e Pretto (2010) argumentam que as orientações da UAB acabam tendo caráter prescritivo nas instituições pois, ainda que se aponte que as mesmas terão autonomia, percebe-se a pouca flexibilidade que lhes é de fato possível considerando a forma como se dá o financiamento dos cursos. A não institucionalização da educação a distância acaba dificultando a elaboração de políticas internas nas instituições de ensino superior que incorporem a modalidade contemplando-a no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) garantindo, assim, planejamento e gestão adequados, incluindo a previsão dos recursos necessários, a fim de evitar a descontinuidade dos processos.

Sem a institucionalização da educação a distância as experiências na modalidade acabam por assumir um caráter emergencial e o que se percebe é a sobreposição de propostas de formação, que criam "verdadeiras universidades paralelas dentro das universidades, em muitos casos com um número de alunos maior que os cursos presenciais. A EAD cresce na maioria das IFES na "paralela" ou "à margem" da academia" (PIMENTEL, 2006, p.55).

Para Pimentel (2006) além da questão do financiamento, é importante que se definam as políticas adequadas de educação a distância que prevejam a contratação de profissionais,

principalmente docentes, por meio de concursos públicos e em caráter de dedicação exclusiva a fim de favorecer a qualidade acadêmica e a melhoria dos cursos oferecidos. Falar dos profissionais envolvidos com os cursos na educação a distância que irão se responsabilizar pelo apoio e acompanhamento dos alunos nos leva à discussão sobre a tutoria e a maneira como é compreendida nas instituições.

Entre os indicadores que orientaram a presente pesquisa constam as compreensões de tutoria. Buscamos identifica-las tanto nos documentos oficiais da UAB quanto como comparecem nos documentos das IES e nos argumentos dos profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia investigados. Nesse processo, consideramos as definições explícitas de tutoria e também procuramos identifica-las por meio da análise das atribuições do tutor.

Nos documentos oficiais da UAB não consta uma definição explícita de tutoria. Apenas encontramos um conjunto de dez atribuições que cabe ao tutor realizar, conforme o Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB, anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26, de 2009. A análise das atribuições do tutor constantes dos documentos oficiais da UAB não apontou para uma compreensão única de tutoria, pois as atribuições associadas a essa atividade puderam ser organizadas em três categorias, conforme observamos na Tabela 16.

Tabela 16: Atribuições do tutor nos documentos da UAB

Natureza das atribuições	**Frequência**	**%***
Atividade de Ensino/Docência	5	50
Apoio técnico/ burocrático/administrativo	3	30
Orientação/apoio acadêmico	2	20
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número de atribuições conferidas ao tutor no Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB.

Conforme observamos da Tabela 16, entre as dez atribuições que cabem ao tutor realizar presentes no Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB, 50% delas foram organizadas como atividade de ensino ou docência. Nessa categoria incluímos as atribuições do tutor voltadas à mediação da aprendizagem e à avaliação dos alunos constantes nesse manual.

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- **Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;** [...]
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;

- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Além de atribuições do tutor associadas à docência, encontramos também aquelas voltadas à orientação e apoio ao aluno, compreendendo 20% delas.

- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; [...]
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas (BRASIL, 2009).

Nessas atribuições a tutoria parece ser associada à orientação e acompanhamento dos alunos envolvendo atividades não necessariamente docentes. Entretanto, até mesmo essas atribuições podem aproximar a tutoria da docência, a depender da natureza do acompanhamento que o tutor realiza e também das dúvidas que responde aos alunos. Ao discutirem a identidade docente na educação a distância no âmbito da UAB, Filho, Sales e Alves (2012, p.6) fazem uma reflexão que suscita questionamentos importantes nessa direção ao afirmarem que

> Embora no modelo UAB de educação a distância não se reconheça o tutor como docente, observamos que ao tutor, de uma maneira geral, são requisitados conhecimentos e habilidades nesses ambientes de EaD que ultrapassam a perspectiva de mero "motivador", inserindo-o no próprio âmago do processo de ensino e aprendizagem.

As aproximações entre tutoria e docência parecem, assim, se evidenciar nas atribuições conferidas ao tutor na UAB. Essa discussão será aprofundada e incorporada de novos elementos ao consideramos mais adiante as compreensões de tutoria e de tutor, suas funções, saberes e conhecimentos também tanto nos documentos das IES investigadas quanto na perspectiva dos participantes da pesquisa.

Encontramos ainda , como consta na Tabela 16, 30% das atribuições do tutor voltadas ao apoio técnico ou referente a questões administrativas, como destacado a seguir.

- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; [..]
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (BRASIL, 2009).

Ainda que a análise das atribuições do tutor puderam ser organizadas em diferentes categorias, parece-nos sobressair uma compreensão da tutoria como uma atividade docente, ainda que associada ao "apoio docente". Aqui caberia, talvez, um questionamento em torno dessa associação da tutoria com o apoio docente e as implicações que poderiam advir dessa

associação. Diversos estudos e pesquisas já mencionados apontam as dificuldades que tem havido em torno do reconhecimento do tutor como professor, mesmo nas experiências em que seu envolvimento com a docência fica evidente (FERREIRA, 2009; TEIXEIRA, 2009; ALONSO, 2010; SILVEIRA, 2011; MENDES, 2013). Associar a tutoria com o mero apoio docente pode servir para distanciá-la da docência e justificar o reconhecimento como professor apenas daquele que se responsabiliza pela disciplina junto à instituição, relegando ao tutor uma outra profissionalidade que não deve estar associada à docência propriamente. Nega-se, portanto, seu reconhecimento com um profissional docente, mesmo que suas atribuições apontem o exercício da docência, como mediar a aprendizagem, a avaliar, etc. Importa, contudo, identificar como essas compreensões de tutoria comparecem e se desdobram nas IES parceiras da UAB.

Considerando a análise dos documentos (edital de seleção de tutores, PPP, guia de tutores, manual de tutores, projeto de Tutoria, etc), em apenas 34,37%, das 32 IES investigadas que oferecem o curso de Pedagogia, encontramos uma referência, ainda que nem sempre elucidativa, da maneira como a tutoria é percebida. As compreensões de tutoria nem sempre são apresentadas de forma clara, parecendo haver uma preocupação maior com a descrição do que cabe ao tutor realizar do que com a definição de como se entende a tutoria. Essa falta de definição da tutoria exigiu-nos o esforço de identificar as compreensões considerando também a análise das atribuições do tutor. Identificamos compreensões de tutoria vinculadas aos aspectos didáticos e pedagógicos, ao apoio e orientação acadêmica dos alunos, aos aspectos técnico-administrativos e também ao apoio tecnológico, conforme apresentamos na Tabela 17.

Tabela 17: Compreensões de tutoria identificadas nos documentos das IES

Compreensões de Tutoria	**Frequência**	**%** *
Atividade de Ensino/Docência	32	100%
Orientação/apoio acadêmico	27	84,37%
Apoio técnico/ burocrático/administrativo	24	75%
Apoio tecnológico	7	21,87%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES ofertantes do curso de Pedagogia que obitvemos acesso a documentos (32). O total é superior ao número de IES porque houve IES em que encontramos mais de uma categoria.

Os dados da Tabela 17 permitem perceber que em uma mesma instituição foram identificadas diferentes compreensões de tutoria, o que pode sugerir tanto a falta de clareza do

que de fato se esperar da tutoria quanto formas diferenciadas de entendê-la nas IES parceiras da UAB.

Em apenas 21,87% das IES encontramos compreensões da tutoria como atividade de apoio tecnológico. Nessa categoria ,a atividade tutorial tem como objetivo oferecer suporte, apoio e orientação referente ao uso das TIC utilizadas no curso. Ao tutor cabe orientar e auxiliar o aluno a resolver as dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos e ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem necessárias ao desenvolvimento das atividades das disciplinas.

> Os tutores deverão auxiliar os alunos a resolverem as dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento das atividades no ambiente virtual de aprendizagem. (IES 29).
>
> [...] Esclarecer dúvidas em relação ao uso das tecnologias disponíveis e exigidas nas disciplinas do curso. (IES 10).
>
> [...] Auxiliar os acadêmicos no acesso virtual ao ambiente Moodle e na utilização das ferramentas (IES 5).

A frequência menor dessa categoria da tutoria como atividade de apoio tecnológico nos parece um dado importante de ser discutido no sentido de entendermos a especificidade que a tutoria tem assumido no contexto dos cursos investigados.

Ao analisar o papel dos novos agentes educacionais que surgem nos processos de formação superior a distância, Sarmento (2008) argumenta que esses são consequência da falta de formação específica de grande parte dos professores universitários para atuar na educação a distância, tendo em vista suas especificidades. Segundo a autora, o professor universitário encontra-se despreparado tecnologicamente vindo a ser substituído por outros agentes pedagógicos, generalistas, muito mais baratos, de quem se exige menos formação específica, menos domínio de conceitos e conteúdos, mas capacidade de lidar adequadamente com as tecnologias.

Embora saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em se tratando da educação a distância, seja um saber essencial ao professor universitário, a complexidade dos saberes demandados desse profissional docente não pode se reduzir ao uso da tecnologia, pois isso implicaria numa diminuição da importância de seu papel como um formador num sentido mais amplo.

Ao discutirem a docência universitária, Soares e Cunha (2010) apontam para a complexidade que a constitui, que demanda saberes específicos, não apenas vinculados ao

ensino, mas também à pesquisa e à extensão, como dimensões componentes do trabalho docente no ensino superior. Além é claro, da especificidade que a docência no ensino superior possui de promover a formação profissional e, portanto, ter a prática direcionada para o aluno adulto em busca de uma profissão.

> a complexidade da docência na educação superior diz respeito à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional [...]se configura, também, por ela ser um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão. (SOARES, CUNHA, 2010, p.27-28).

Ferreira (2010) também aponta a formação do profissional como uma marca da identidade do docente do ensino superior, o que define todas as questões pedagógicas envolvidas em sua prática.

Se na educação a distância a substituição do professor universitário por outros agentes educacionais, principalmente pelo tutor, tem se dado tomando como justificativa a questão do uso das TIC, isso pode contribuir para descaracterizar e fragilizar a natureza do trabalho docente desenvolvido nessa modalidade, pois saber utilizar as tecnologias e apoiar os alunos em seu uso constitui um entre os muitos saberes demandados de um professor universitário que irá lidar, inclusive, com a formação de um profissional.

Todavia, a associação do tutor ao apoio tecnológico não compareceu de forma expressiva nas IES investigadas, apenas em 21,87% delas, levando-nos a inferir que, se tem havido nos cursos de Pedagogia a distância investigados um processo de substituição do professor universitário pelo tutor, essa substituição não tem se vinculado de forma preponderante ao apoio tecnológico por parte do tutor. Tal substituição parece que tem levado à diminuição do envolvimento do professor universitário com os cursos oferecidos na educação a distância e essa substituição, mesmo estando associada à tecnologia, é mais do que tecnológica, pois parece também se relacionar a aspectos de natureza pedagógica e mais propriamente vinculados ao trabalho de professor, ou seja, a docência.

Analisando sob tal perspectiva, essa substituição do professor universitário pelo tutor pode também estar associada a um processo de precarização do trabalho docente na educação a distância que afeta todos os polos envolvidos, quer seja o professor universitário, que se vê destituído de seu lugar como professor responsável pela totalidade das questões referentes à sua disciplina, quer o tutor, que se envolve com o processo de ensino e aprendizagem, mas de forma hierárquica e nem sempre tendo seu papel reconhecido. Todavia, entender de forma

mais aprofundada a natureza dessa substituição do professor universitário pelo tutor e as questões que podem estar envolvidas requer analisar as outras compreensões de tutoria identificadas.

Em 75% das IES encontramos a compreensão da tutoria como uma atividade de apoio técnico/burocrático/administrativo. Nessa compreensão, as atividades de tutoria tem a finalidade de estabelecer um elo entre o aluno e a instituição, abrangendo também funções burocráticas da vida acadêmica referentes à matrícula dos alunos, ao registro acadêmico, ao armazenamento e atualização de dados dos estudantes, ao controle de frequência, a elaboração de relatórios acerca desses dados, etc. Ainda nessa categoria, constam como função da tutoria zelar pelo polo de apoio presencial e organizá-lo/prepará-lo para as atividades presenciais, e também a responsabilidade pelo recebimento e distribuição de material didático.

> [...] Orientar os estudantes no preenchimento correto de formulários, requerimentos, solicitação de atestados ou cartas de aceite para realização de atividades práticas quando compatíveis e/ou exigidas no Plano de Ensino das disciplinas;
> - Orientar e auxiliar os estudantes na efetivação da matrícula via Portal do Aluno de acordo com o calendário letivo;
> - Zelar pelo bom funcionamento do polo de apoio presencial e do curso, das instalações, equipamentos, biblioteca de acordo com o princípio da economicidade. (IES 31).
>
> Manter atualizadas as informações pessoais e acadêmicas dos estudantes sob sua responsabilidade nas bases de dados da SEaD-UFSCar (IES 28).

Essa categoria da tutoria associada aos aspectos administrativos e burocráticos do curso foi identificada também na pesquisa de Bittencourt (2008) que apontou que a multiplicidade de funções atribuídas à tutoria acaba por intensificar e sobrecarregar o trabalho daqueles que nela se envolvem. Essa multiplicidade de funções atribuídas à tutoria e as formas diversificadas de compreendê-la devem ser analisadas em sua relação e implicações para o trabalho do tutor, entre as quais a intensificação e sobrecarga de trabalho, como discutiremos mais adiante.

Somando-se a essa multiplicidade de compreensões da tutoria, a encontramos em boa parte das instituições (84,37%) associada à orientação e apoio acadêmico. Nessa categoria da tutoria como orientação e apoio acadêmico, a ação tutorial é interpretada como tendo o objetivo de fornecer um conjunto de orientações relativas à formação acadêmica dos estudantes, aproximando-se da proposta de Andrew Bell e Joseph Lancaster (PALACIOS, 2008), que orientou as primeiras iniciativas institucionalizadas de tutoria na universidade, no

século XVIII. Fazem parte da ação tutorial, segundo essa categoria, a orientação dos alunos no que se refere à organização de seu processo de estudo (independente, individualizado), o apoio personalizado individual ou coletivo, o incentivo à autonomia, o auxílio à compreensão da metodologia e especificidades da educação a distância, o estímulo a criação e manutenção de grupos de estudos e de discussão, o estímulo à utilização de bibliotecas e à busca das diversas fontes de informação, o incentivo à realização das atividades propostas, o mapeamento das necessidades e dificuldades individuais e coletivas dos alunos, a viabilização e fomento de participação em atividades culturais e interdisciplinares.

> O procedimento de tutoria será orientado para garantir o tempo e o espaço para o aluno interagir e trabalhar as dificuldades apresentadas por cada aluno ou pela comunidade de aprendizagem. (IES 10, PPP).

> A tutoria será desempenhada por profissionais que demonstrem não só conhecimento do conteúdo da área mas também competência para trabalhar com grupos, orientar e estimular estudos (IES 18, PPP).

Na categoria da tutoria como orientação e apoio acadêmico as atividades tutoriais desenvolvidas parecem também visar a promoção do vínculo do aluno com a instituição, tornando-se o tutor o profissional que personifica ou personaliza a educação a distância.

> Convém esclarecer que o trabalho do tutor irá determinar o diálogo permanente e fundamental entre o curso e seus acadêmicos, desfazendo a idéia cultural da impessoalidade dos cursos a distância. (IES 25, PPP).

Percebemos nessa compreensão de tutoria como orientação e apoio acadêmico a importância atribuída à tutoria como estratégia metodológica para promover o vínculo dos estudantes com a instituição materializando, como argumentam Arredondo, Gonzalez e Gonzalez (2011, p.33) "a pertinência do estudante à universidade e a presença da universidade no âmbito dos estudantes".

Pensamos que atividades como a orientação dos estudos, a criação e fomento aos grupos de estudo, o incentivo à autonomia, o mapeamento das necessidades individuais e coletivas dos alunos, ainda que não sejam atividades propriamente de ensino, visam possibilitar e promover o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, se relacionam diretamente a outra compreensão de tutoria que identificamos, como atividade de ensino ou docência. Identificamos essa compreensão em 100% das instituições investigadas.

Na categoria da tutoria como atividade de ensino ou docência a tutoria encontra-se vinculada a um conjunto de ações educativas de caráter pedagógico e didático com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Como atividade de ensino ou docência, a tutoria tem como prioridade as questões cognitivas referentes à aprendizagem dos alunos, incluindo a mediação pedagógica, a oferta de material de apoio para aprofundamento teórico e o apoio pedagógico na realização das atividades de ensino. Nessa categoria, a tutoria se constitui como um espaço de construção de conhecimento, de trocas de experiências, de esclarecimento de dúvidas de conteúdos, de avaliação da aprendizagem de forma a favorecer a aprendizado dos alunos. Constitui-se, portanto, de uma atividade de docência cuja finalidade é ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2003).

> A tutoria em EAD é, por outro lado, uma atividade de apoio aos docentes responsáveis pelas disciplinas do curso no acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelos alunos (IES 18, Projeto de tutoria).
>
> A tutoria será acionada para estruturar os componentes de estudo, tratando de orientar, estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber. Poderá, também, interagir com o aluno e o material didático ao selecionar materiais de apoio que forneçam sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso. (IES 11).
>
> O Sistema Tutorial prevê o apoio pedagógico consistente e contínuo que garantirá a operacionalização do curso, de forma a atender os acadêmicos nas modalidades individual e coletiva (...)A tutoria no curso de Pedagogia, como componente fundamental do sistema, tem a função de realizar a mediação entre o estudante e o material didático de curso (...) Este processo estimula o intercâmbio de experiências, construções coletivas e individuais de conhecimentos, além de permitir o confronto de idéias nas mais variadas atividades que serão desenvolvidas ao longo do curso (IES 25, PPP).

Nos excertos destacados, observamos que a tutoria está vinculada diretamente ao apoio pedagógico do processo de ensino e aprendizagem constituindo-se uma atividade docente, correspondendo aos resultados de inúmeros estudos e pesquisas que apontam que a tutoria tem se configurado como parte da docência na educação a distância (FERREIRA, 2009; MILL, 2010; 2012; SILVEIRA, 2011; MENDES, 2013). A identificação da tutoria como atividade de ensino ou docência em 100% das IES investigadas nos oferece elementos importantes para compreendermos qual tem sido as especificidades da tutoria no âmbito das IES parceiras da UAB.

Parece-nos, então que, ainda que tenhamos identificado a quase ausência de definições claras sobre a compreensão de tutoria das IES investigadas, a análise das atribuições conferidas ao tutor apontam que a tutoria tem se organizado como parte da docência na educação a distância. Mas fazer tal afirmação requer também considerar como a tutoria é

compreendida na perspectiva dos profissionais com ela envolvidos, quer diretamente nas ações de tutoria (tutores presenciais e tutores a distância) quer em sua orientação, coordenação ou supervisão (coordenadores de curso, coordenadores de tutoria, professores).

Nos questionários aplicados às três categorias de profissionais (coordenadores, professores e tutores), procuramos identificar como os mesmos compreendem a tutoria, indagando-os direta e indiretamente sobre como percebem essa atividade. Organizamos as compreensões identificadas respeitando as categorias profissionais dos participantes da pesquisa, conforme mostra a Tabela 18.

Tabela 18 - Compreensões de tutoria dos profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia

Compreensões de tutoria	**Frequência**	**%***
1.Coordenadores		
Atividade de ensino ou docência	12	66,67
Orientação/Apoio/acompanhamento acadêmico	6	33,33
Total de argumentos	18	100
2. Professores		
Atividade de ensino ou docência	14	60,87
Orientação/apoio/acompanhamento acadêmico	5	21,74
Atividade que requer conhecimento	2	8,69
Precarização/Bico	1	4,35
Trabalho coletivo	1	4,35
Total de argumentos	23	100
3. Tutores		
Atividade de ensino ou docência	36	44,44
Orientação/apoio/acompanhamento acadêmico	21	25,93
Espaço de trocas e interação	14	17,28
Sistema de educação individualizada	7	8,64
Aprendizagem da docência	3	3,71
Total de argumentos	81	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A frequência refere-se ao número de argumentos e não ao número de participantes da pesquisa. O total em cada categoria de profissionais se refere ao número de argumentos não de sujeitos participantes da pesquisa.

Os dados da Tabela 18 nos permitem perceber que embora tenhamos identificado oito compreensões de tutoria diferentes, duas delas comparecem nos argumentos de todas as categorias profissionais: a tutoria como orientação/apoio/acompanhamento acadêmico e a tutoria como atividade de ensino ou docência.

Analisamos os argumentos de cada categoria de profissionais no sentido de entender como compreendem a tutoria e a especificidade que tem atribuído a mesma. Concentramos as análises nas duas compreensões de tutoria identificadas nos argumentos de todas as categorias de profissionais: a tutoria como atividade de ensino ou docência e a tutoria como atividade de orientação/apoio/acompanhamento acadêmico.

Conforme consta da Tabela 18, a tutoria como atividade de ensino ou docência foi a mais frequente nos argumentos de todas as categorias de profissionais participantes da pesquisa. Já a tutoria como atividade de orientação ou apoio acadêmico esteve como a segunda mais frequente nos argumentos desses profissionais. Optamos, aqui, por discutir primeiramente os dados referentes a segunda categoria mais frequente, a fim de relacionar seus imbricamentos com a tutoria como atividade de ensino ou docência, a mais frequente.

Os dados da Tabela 18 mostram que a tutoria como atividade de orientação ou apoio acadêmico foi identificada em 33,33% dos argumentos dos coordenadores. Segundo essa compreensão, a finalidade da tutoria estaria voltada não às questões cognitivas da aprendizagem, mas à dimensão sócio-afetiva do processo formativo.

> Acompanhamento, suporte e motivação aos alunos do curso na modalidade a distância. (CT, IES 16).

> Vejo a tutoria como um sistema para dar apoio e suporte aos alunos. Muitas vezes esse apoio não é pedagógico, mas pessoal e emocional. Na visita aos polos ou mesmo conversando com os tutores a distância é possível perceber que o aluno a distância necessita muito desse apoio, de estar junto, de sentir que tem alguém olhando para ele. Essa tutoria passa pelo apoio pedagógico mas ao mesmo tempo pelo apoio emocional. (CC, IES 27).

Essa categoria da tutoria como atividade de orientação ou apoio acadêmico também foi identificada em 21,74% dos argumentos dos professores, como exemplifica o argumento do professor a seguir.

> Orientar os alunos quanto às atividades a serem realizadas. [...] sempre que possível, motivar os alunos durante o curso, incentivá-los à pesquisa e a um estudo mais autônomo. (P 11).

Algo importante de ser destacado é que essa associação da tutoria à orientação e apoio acadêmico não comparece nos argumentos dos profissionais de uma forma isolada, pois tende a estar vinculada à categoria mais frequente identificada nos argumentos dos profissionais: a tutoria como atividade de ensino ou docência. Em 66,67% dos argumentos dos coordenadores encontramos referência a essa última compreensão de tutoria.

> Nós trabalhamos aqui com uma ideia de tutoria que é um profissional que apoia o professor no desenvolvimento didático-pedagógico da sua disciplina. (CC, IES 24).
>
> A tutoria vista como método de orientação e acompanhamento aos estudantes, com o objetivo de orientar os trabalhos acadêmicos ,com habilidades para garantir o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução,além de incentivar os alunos a superarem as limitações . (CC, IES 17).
>
> Nós definiríamos a orientação acadêmica por esses processos de mediação na construção do conhecimento. (CC, IES 6).

Como se observa nos argumentos dos coordenadores, as atividades realizadas no âmbito da tutoria incluem a mediação pedagógica da aprendizagem,o esclarecimento de dúvidas e de aprofundamento de conteúdos e, como fica explícito no argumento do coordenador da IES 24, atividades de apoio ao professor da disciplina. A realização de tais atividades por parte do tutor apontam a aproximação da tutoria com a docência tendo em vista que tais atividades são desempenhadas com a finalidade de ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2005; 2007).

Encontramos também nos argumentos de 60,87% dos professores referência à tutoria como uma atividade de ensino ou docência ao destacarem como compreendem as finalidades e funções dessa atividade.

Buscando aprofundar o entendimento de como os professores percebem a tutoria, solicitamos aos 15 professores pesquisados que escrevessem três palavras que mais se aproximassem de sua concepção de tutoria. As principais palavras citadas pelos professores encontram-se na Tabela 19.

Tabela 19: Principais palavras mencionadas pelos professores para como entendem a tutoria

Compreensão de Tutoria	**Frequência**	**%***
Mediação	5	33,33
Docência/professor/ensino	5	33,33
Interação	4	26,66
Acompanhamento/assessoria	3	20
Facilitador	2	13,33
Orientação	2	13,33
Conhecimento	2	13,33
Aprendizagem	2	13,33

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de professores participantes da pesquisa (15). O total é superior ao número de professores porque uma mesma palavra foi mencionada por mais de um professor.

Como apontam os dados da Tabela 19, 33,33% dos professores citaram a palavra docência/professor/ensino para se referir à tutoria denotando que a compreendem como docência ou trabalho de professor. Somando-se a esses dados temos que também 33,33% dos professores mencionaram a palavra mediação ao falarem sobre como entendem a tutoria. Três desses professores mencionaram também as palavras aprendizagem, docência ou instrução seguidas da palavra mediação. Esse dado nos permite inferir que a mediação a que os professores se referem ao falar da tutoria se trata de mediação pedagógica, que entendemos como atividade docente, pois tal mediação se dá com a intencionalidade de ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém (FONTANA, 1996; MASETTO, 2000; ROLDÃO, 2005; 2007; BRUNO, 2007; MACHADO, 2009)[36].

Para Masetto (2000, p. 144) a mediação pedagógica pode ser entendida como

> a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas como "rolante" que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos objetivos" destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações.

Analisando de forma aprofundada as palavras mais frequentes mencionadas pelos professores, como mostrado na Tabela 19, em torno do questionamento sobre como compreendem a tutoria podemos afirmar que os mesmos, ao associarem a tutoria com a mediação, estão se referindo a essa "ponte rolante" de que trata autora, que deve ser constituída pela a ação docente. Dessa forma, ainda que outras palavras tenham sido mencionadas para se referir à tutoria, podemos afirmar que a maioria dos professores a compreendem como docência, mesmo que a dimensão do ensino pareça encontrar-se de forma

[36] Segundo a psicologia histórico-cultural de Vigotsky, as funções psíquicas dos seres humanos são resultantes de uma construção social, estando ligadas à apropriação da cultura humana. Nessa perspectiva, as interações sociais e as relações interpessoais assumem um lugar central no desenvolvimento dos seres humanos, sendo que a apropriação da cultura ocorre por meio da educação e do ensino. Essa teoria encontra na mediação um importante conceito, correspondendo "à intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre outros dois termos de uma relação" (TUNES, TACCA, BARTHOLO JR, 2005, p. 694). O conceito de mediação tem importantes implicações para o trabalho pedagógico. De um lado, por ser a prática pedagógica um contexto social em que se realiza a apropriação da cultura. Por outro lado, considerando a afirmação de Vigotsky de que a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores admitir a anterioridade do processo de aprender, ou seja, o ensino deve antecipar-se ao desenvolvimento do indivíduo. Nesse processo, tem lugar outro conceito-chave da teoria vigotskiana, o Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à diferença entre o que o indivíduo é capaz de realizar sem a ajuda de outrem (nível real de desenvolvimento) e o que ele não pode fazer sozinho (nível potencial de desenvolvimento). Considerando o lugar do ensino no desenvolvimento do indivíduo, o professor tem o papel explicito de interferir e provocar avanços que não ocorreriam sem sua intervenção, tornando-se um mediador que intervém na ZDP do aluno, realizando assim a mediação pedagógica do processo de ensino aprendizagem (CUNHA, 2011).

secundarizada privilegiando-se o polo do aprendizagem, como discutimos há pouco. Entretanto, é importante frisar que essa compreensão da tutoria como docência não se dá isenta de conflitos, contradições, incertezas e ambiguidades. Mais adiante retomaremos essa discussão ao tratarmos da relação tutoria-docência.

Por ora podemos afirmar que é essa compreensão da tutoria como atividade de ensino ou docência que também se destaca nos argumentos dos tutores participantes da pesquisa. Entre os argumentos dos tutores encontramos uma diversidade maior de formas de compreender a tutoria. Entretanto,como mostra a Tabela 18, em 44,44% dos argumentos dos tutores encontramos referência à tutoria como uma atividade de ensino ou docência.

> Considerando a experiência vivida no curso em que atuo, **tutoria tem e deve ter plena equivalência as atividades docentes.** Acredito que tutoria não pode e nem deve ser encarada, como em alguns cursos que conheço e alguns dos quais fui aluno, como uma atividade menor e de pouca importância ou, simplesmente para "tirar dúvidas" ou disponibilizar materiais nos ambientes virtuais. No meu entendimento tutoria é e deve ser uma "instância" de extrema importância no processo de construção do conhecimento.(T 34, grifos nossos).
>
> É um processo de ensino-aprendizagem em outro estilo, diferente do ensino tradicional, da sala de aula presencial, mas com mesmo nível de exigência, rigor técnico, científico, avaliativo, comunicativo....é estar em contato com o AVEA, com os alunos, acompanhando-os...auxiliando-os e incentivando-os e conduzindo nesse **processo de acesso aos conteúdos e formação.** (T 43, grifos nossos).
>
> A tutoria a distância é uma **atividade de ensino** que envolve afetividade, confiança, colaboração, conhecimento e muito trabalho pedagógico, didático e metodológico. (T 47, grifos nossos).

Os argumentos dos tutores evidenciam a tutoria como uma atividade de ensino ou docência, sendo que o tutor T 34 é enfático ao afirmar a necessidade de que a tutoria tenha equivalência à atividade docente não devendo ser considerada apenas como uma atividade menor e de pouca importância ou, simplesmente para "tirar dúvidas. O tutor T 43 também reconhece que a tutoria é atividade docente, mas aponta que a mesma possui especificidades que a diferencia da docência presencial.

Ao falar de como percebe a tutoria o tutor T12 afirma compreendê-la como uma forma específica de docência apontando sua natureza compartilhada e a exigência de novos saberes docentes demandados pela docência na educação a distância (MILL, 2006; 2012; MILL, RIBEIRO, OLIVEIRA, 2010; BEHAR, 2013).

> **Uma forma específica de docência** no qual a responsabilidade com a aprendizagem do aluno é **compartilhada com o professor da disciplina** o que , por sua vez, traz em seu bojo a **necessidade de habilidades e competências próprias** de um educador, diferidas apenas na forma de atuação prática (T 12, grifos nossos).

Convém mencionar que entre os argumentos dos tutores também encontramos referência à tutoria como mediação.

> Mediar conhecimentos, trocar experiências, vivenciar diferentes realidades escolares e aprender com o outro. (T 16).
>
> Um modo de mediação, onde os participantes possuem o objetivo principal a aquisição de conhecimento, efetuando assim aprendizados significativos às suas práticas em salas de aula. (T 39).
>
> Mediar os conhecimentos científicos para os alunos, de modo a trazer a discussão dos conteúdos para a realidade do estudante. (T 18).

Em tais argumentos, portanto, comparece também uma compreensão de tutoria como uma atividade de ensino ou docência, pois a mediação é realizada com a finalidade de proporcionar a construção de conhecimentos pelos alunos. Trata-se de mediação pedagógica associada à docência, ao ensinar, ao fazer aprender.

Tavares (2011) observou que a mediação foi considerada pelos sujeitos de sua pesquisa como condição sine qua non para o exercício da tutoria, sendo entendida como a ponte entre os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no sentido de promover o a construção de conhecimento tendo, portanto, uma intencionalidade, como argumenta Bruno (2007, p.203/204).

> Por ser forma e fazer a ponte entre os sujeitos no processo de aprendizagem, a mediação possui uma intenção, que não pode ser ingênua, mas manifestar os propósitos do que se deseja atingir: a promoção do encontro e a construção do conhecimento. No processo de mediação pedagógica, os papéis entre professor e alunos podem se fundir para se auto-construírem, à medida que se auto-organizam à luz das aprendizagens emergentes.

A mediação pedagógica da aprendizagem se confirma nos argumentos dos tutores como parte importante das atividades que compõem a tutoria nas IES investigadas contribuindo para aproximá-la do exercício da docência.

A Tabela 18 mostra ainda que em 25,93% dos argumentos dos tutores foi identificada a compreensão da tutoria como orientação ou apoio acadêmico. Nessa categoria, comparecem associados aos objetivos da tutoria o desenvolvimento da autonomia, a

diminuição das distâncias, o atendimento às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas características pessoais, etc.

> Acompanhamento sistemático, orientação, comunicação e estímulo a autonomia com vistas ao alcance dos objetivos e do desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. (T 21).

> Um apoio na educação à Distância para que se torne uma educação de qualidade, desde que o tutor seja uma ponte entre o professor formador e o acadêmico no sentido de diminuir a distância entre ambos (T 26).

Não obstante as atividades vinculadas à orientação e ao apoio acadêmico tenham sido identificadas e organizadas como outra compreensão de tutoria, não estamos entendendo tal compreensão como contraposta à docência. O que nos parece é que numa perspectiva mais ampla essas duas categorias se vinculam a dois âmbitos educativos complementares. O primeiro, associado à dimensão intelectual-cognitiva da formação, refere-se de forma mais direta à docência, ao ensinar. O outro, complementar a esse, é o âmbito sócioafetivo, relacionado à dimensão social e afetiva da aprendizagem (LÁZARO MARTINEZ, 1997). Esses dois âmbitos compõem, grosso modo, o processo educativo, sem desconsiderar, contudo, outros âmbitos que possam estar envolvidos. Partindo dessa visão, a compreensão da tutoria como orientação e apoio acadêmico parece também corroborar sua proximidade com a docência.

A tutoria comparece ainda como forma de educação individualizada, tornando possível atender cada aluno em suas especificidades.

> Um sistema de educação individualizada, onde cada aluno precisa ser conhecido, motivado e impulsionado ao 'aprender a aprender, a ser, a fazer'. (T 9).

> Mas em relação aos alunos é uma possibilidade também de atender mais de perto as necessidades e dificuldades pessoais de cada aluno. Na tutoria, por ser a distância, você busca a todo momento suprir este espaço e conhece cada aluno dentro de suas especificidades. Pode atender toda a sua turma, mas atento à cada um. (T 42).

Outra compreensão de tutoria identificada nos argumentos dos tutores, ainda que pouco frequente, nos permitiu tecer considerações sobre como o trabalho e a experiência na educação a distância tem sido percebido como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Encontramos, como mostra a Tabela 18, em 3,71% dos argumentos dos tutores referência à tutoria como aprendizagem da docência no ensino superior.

> Um ensaio como professor universitário, de grande responsabilidade na formação moral e intelectual do aluno (T 13).

> É uma excelente oportunidade para quem deseja seguir carreira no ensino superior, uma vez que esta proporciona uma visão geral de todas as disciplinas ministradas no curso de pedagogia. (T 23).
>
> Tem sido, para mim, que não tinha nenhuma experiência com o ensino, a oportunidade de me formar enquanto professor. (T 42).
>
> A tutoria é um primeiro passo para o exercício docente. (T 18).

Resultados de pesquisas desenvolvidas por Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) com 222 tutores de cinco cursos de graduação oferecidos em parceria com a UAB por uma instituição federal de ensino superior apontaram que a experiência na tutoria tem sido percebida como um acréscimo na formação profissional. Essa compreensão da tutoria também nos permite perceber aproximações com a compreensão da tutoria como docência, tendo em vista ser percebida como uma *"ensaio como professor universitário"* (T 13).

Alguns autores tem argumentado que a docência na educação a distância se configura como polidocência (MILL, 2010; 2012) ou como trabalho coletivo (BELLONI, 2003). Entretanto, não encontramos nos documentos analisados nenhuma referência à tutoria como parte da polidocência ou como trabalho coletivo. Nos argumentos dos profissionais participantes de nossa pesquisa, no tocante a como compreendem a tutoria encontramos menção ao trabalho coletivo, de forma explícita, em apenas 4,35% dos argumentos dos professores. Os coordenadores e tutores, ao falarem da tutoria, não mencionaram o trabalho coletivo para definir suas visões de tutoria, ainda que em outros argumentos, especialmente dos tutores, possamos encontrar indícios da tutoria como trabalho coletivo, numa perspectiva que tende mais à fragmentação do que a um trabalho compartilhado, como discutiremos adiante.

Para Schiller, Lapa e Cerny (2011,p.10)

> O professor coletivo, contudo, ainda parece ser apenas um conceito. A prática nos mostra muitos limites para que o professor assuma essa docência compartilhada e diferente.(...), não ocorrendo de fato, pois as equipes trabalham de modo segmentado e não propriamente coletivo. Essa compreensão do professor como entidade coletiva coloca muitos desafios para os profissionais que trabalham na EaD.

Ao assumir o conceito de polidocência Mill (2012) o distingue do conceito de professor coletivo proposto por Belloni (2003) afirmando que este último deixa de incorporar discussões importantes referentes, por exemplo, às questões trabalhistas e à profissionalização dos trabalhadores da educação a distância. Para ele

> Na prática ou na teoria, a concepção de professor-coletivo considera o professor mais como um educador do que como um trabalhador da educação. Pelo contrário, a noção de polidocência busca entender mais o fazer do teletrabalhador docente enfocando nas relações profissionais do grupo de trabalhadores que desempenharia o papel de docente – o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo professor de ensino e aprendizagem na EaD. Trata-de de um coletivo que pode dividir as decisões pedagógicas, em função do modelo pedagógico da EaD. (MILL, 2012, p.69).

Nessa perspectiva, a polidocência pode ser definida "como o conjunto articulado de trabalhadores necessários para a realização das atividades de ensino e aprendizagem na EaD" (MILL, 2010, p.23).

Atentemos para as duas partes componentes do termo polidocência. A primeira, poli, significa muitos ou vários. Já o segundo, docência, é compreendida no âmbito dessa tese como a especificidade do ser professor, da atividade de ensinar (ROLDÃO, 2005; 2007). Disso entende-se que todos os trabalhadores envolvidos com a polidocência desenvolveriam a docência ou se responsabilizariam pelas decisões pedagógicas referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Caberia questionarmos se todos os profissionais envolvidos com um curso a distância assumem, de fato, a responsabilidade pelo ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém, ou seja, a docência num sentido mais específico. Parece-nos que aqui evidencia-se a necessidade de estabelecer limites mais claros entre a compreensão da docência na educação a distância como trabalho coletivo ou como polidocência.

No extremo da crítica ao conceito, Rego (2010, p. 127) chega a afirmar ser um equívoco perceber a docência na educação a distância como polidocência, pois na visão da autora

> as funções docentes são distintas e as habilidades para a realização de cada uma delas são igualmente diferentes. Ou seja, o professor pode ser ótimo autor e não ter as habilidades necessárias para a realização da mediação pedagógica em ambientes virtuais, por exemplo. Ou vice-versa: um excelente tutor não é necessariamente bom autor. Portanto, não se trata de polidocência, mas sim de exercer a função docente naquilo que cabe a cada uma das frentes de trabalho no sistema de EAD.

Sem nos posicionarmos no limite extremo da crítica da autora, pensamos que estão presentes em seus argumentos elementos que evidenciam a necessidade de uma reflexão no sentido de perceber a fecundidade e a apropriação do conceito de polidocência para definir a maneira como a docência tem se configurado na educação a distância.

Os dados analisados referents à compreensão de tutoria tanto nos documentos quanto nos argumentos dos profissionais envolvidos com os cursos investigados parecem sinalizar

que tem prevalecido uma compreensão da tutoria como uma atividade de ensino ou docência, corroborando resultados de estudos e pesquisas que apontam as aproximações entre tutoria e docência no ensino superior a distância (SILVA, 2008; FERREIRA, 2009; BRUNO e LEMGRUBER, 2009; MILL, 2012; ALONSO, 2010; MOREIRA, 2010; TAVARES, 2011; PALERMO, 2013).

Para Rego (2010), compreender um modelo de tutoria requer entender a proposta educacional do curso. Para isso, é preciso analisar as funções e atribuições conferidas ao tutor, pois "a ação do tutor atenderá aos objetivos de ensino ou de formação, dependendo do que se deseja como processo de aprendizagem e do resultado que se objetiva alcançar com os alunos (REGO, 2010, p. 118).

No esforço de atingir uma análise mais acurada, a compreensão de como a tutoria vem sendo percebida deve também considerar a análise de como o tutor é compreendido, o perfil esperado e as funções e atribuições a ele conferidas permitindo-nos identificar a especificidade da tutoria a partir da especificidade do trabalho que o tutor desempenha. A partir da análise de tais aspectos será possível compreender de forma mais aprofundada a tutoria e o tutor no/para os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB e trazer indicadores para pensarmos, num contexto mais amplo, as configurações que a tutoria tem assumido e as formas de entender o tutor em nosso país. Ainda que frisemos que nossas reflexões não pretendam servir a generalizações, dados os contextos e situações diversos em que se desenvolvem as experiências de educação a distância Brasil a fora.

Apresentamos a seguir, a análise e discussão em torno das compreensões de tutor identificadas na pesquisa buscando caminhar no entedimento de quem é esse profissional no âmbito da UAB e das IES parceiras.

5.3. As compreensões de tutor na UAB e nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

Os Referenciais de Qualidade para os Cursos Superiores a Distância, ainda que com caráter indutivo e não normativo, tem servido como documento orientador ao estabelecer diretrizes para a elaboração das propostas de cursos na modalidade a distância. Entre as orientações desse documento consta que nos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos na

modalidade a distância deve comparecer como será desenvolvido o processo de tutoria e ser explicitada a concepção de tutor que orienta a proposta formativa do curso. Na compreensão dos referenciais, o tutor é *"um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica"* (BRASIL, 2007, p.21), ainda que não seja reconhecido, no âmbito desses referenciais, como professor, conforme discutimos.

No tocante à UAB, a Resolução CD/FNDE n.º 8, de 30 de abril de 2010, define os profissionais que irão se envolver, nas IES, com os cursos oferecidos em parceria com a UAB. O art.9º dessa resolução traz a relação dos seguintes profissionais.

> **I - Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB:** professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. (...).
> **II - Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES):** professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. (...).
> **III - Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES):** professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. (...).
> **IV - Professor-pesquisador conteudista:** professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. (...).
> **V – Professor-pesquisador:** professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. (...)
> **VI – Tutor:** profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. (...)
> **VII - Coordenador de pólo:** professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial. (BRASIL, 2010, p. 1-2).

Conforme podemos notar, entre os sete profissionais relacionados, apenas do tutor não é exigido que seja um professor ou um pesquisador designado/indicado pela IES. Consta que o tutor é um "profissional" a ser selecionado pelas IES parceiras da UAB para o exercício das atividades "típicas de tutoria". Atentemos para alguns aspectos presentes nessa

definição do tutor. Primeiro, percebemos o lugar estabelecido do tutor, no âmbito da UAB, como "não professor", assim como observa Alonso (2010), pois do tutor não é exigido que seja um professor para exercer a tutoria. Apenas consta, de forma abrangente, como um profissional, sem contudo, uma definição clara acerca de que profissional é esse. Segundo, ao tutor caberá desempenhar atividades "típicas de tutoria". Parece-nos que essa referência a atividades "típicas" de tutoria demarcam sua diferença ou o seu não lugar como um outro tipo de atividades mencionadas na resolução: as atividades "típicas de ensino" a serem realizadas pelo professor-pesquisador, esse sim reconhecido como um professor.

Desses dois aspectos destacados, evidencia-se que no âmbito da política da UAB, embora encontre-se referência ao tutor como um profissional, não se percebe de forma clara que profissional é esse. Apenas fica evidente seu lugar como "não professor".

A entrevista com o diretor da educação a distância da CAPES confirma o contexto de incertezas e ambiguidades em relação a especificidade do trabalho do tutor e sua identidade profissional e às "evasivas" quanto ao seu reconhecimento como professor.

> O professor é ainda a figura principal e o tutor é um mediador. O tutor não é o professor principal. O tutor tem a função de manter o aluno informado da dinâmica do curso, transmitir para o aluno confiança de que ele não está sozinho, manter o aluno em contato com o professor, caso necessário...mas o tutor não é a figura principal. **Ele é uma figura acessória ao contato do professor com o aluno e do aluno com a dinâmica do curso**. O tutor é muito importante, mas o fundamental é o link do aluno com o curso. (Diretor EaD, grifos nossos).

Nos argumentos do diretor, ao falar do tutor percebemos a ênfase dada ao seu caráter como figura "não" principal, chegando mesmo a mencioná-lo como figura "acessória", destacando o professor, aqui representado pela figura do professor-pesquisador na organização proposta pela CAPES, como o professor principal. Mesmo quando é reconhecido como professor, esse "reconhecimento" do tutor se dá num contexto de desvalorização, de fragmentação e de diminuição de sua importância.

> **Ele não deixa de ser um professor, mas ele é um professor intermediário porque o professor é que elabora o material, o professor é que é responsável pela disciplina, a diferença é que o tutor propicia que aquele professor atenda um público maior.** O conceito de educação a distância é de você ter escala. Ao invés de você ter um bom professor numa sala com 40 alunos, você propiciar que aquele professor atenda 4 mil. E para isso o tutor é importante. **Ele é uma linha de transmissão.** E para isso o tutor tem que ser bem formado, o tutor tem que ser uma pessoa também qualificada. Ele é muito mais **uma peça de transmissão**, um elo da corrente e esse elo tem que ser forte, mas ele não é a figura principal.(Diretor de EaD, grifos nossos).

Os argumentos do diretor destacados acima indicam que se há algum reconhecimento do tutor como um professor, no âmbito da UAB, a concepção de professor a que parece remeter-se é de um professor como mero executor. Nos dizeres de Kuenzer (1999, p. 182), um tarefeiro, professor sobrante, "a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos" ou um "professor de script de autoria alheia" , como lembra Pesce (2007, p.135).

Retomando a Resolução CD/FNDE n.º 8, de 30 de abril de 2010, em relação ao tutor encontramos que

> Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. (BRASIL, 2010, p.2).

Segundo propõe essa resolução, é responsabilidade das IES parceiras selecionar os tutores que atuarão nos cursos oferecidos devendo, assim, definir como concebem o tutor e quais são as funções e atividades que irão desempenhar. Considerando tal responsabilidade atribuídas às IES, passamos a analisar como os documentos da IES parceiras e os profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia compreendem o tutor.

Não se pode desconsiderar que a maneira como uma IES percebe o tutor tem relação com a forma com que a própria tutoria é concebida, mesmo que essas compreensões, de tutoria e de tutor, não estejam estabelecidas de forma clara e explícita. Partindo desse entendimento, as compreensões de tutor identificadas no material analisado foram organizadas em cinco categorias, estando essas relacionadas, direta ou indiretamente, às compreensões de tutoria anteriormente discutidas[37].

Nos documentos analisados encontramos compreensões relacionadas ao tutor, de forma geral, mas também pudemos identificar compreensões referentes ao tutor presencial e ao tutor a distância de forma específica. Essas compreensões nem sempre compareceram explicitamente definidas, sendo identificadas considerando também as atribuições, funções e responsabilidades conferidas ao tutor, ao tutor a distância e ao tutor presencial[38]. Organizamos as compreensões identificadas nos documentos, conforme consta na Tabela 20.

---

[37] A categoria "tutor como contato mais próximo dos alunos" não foi identificada nos documentos, apenas nos argumentos dos professores e tutores participantes da pesquisa.

[38] Encontramos nos documentos analisados definições explícitas de tutor, em 43,75% das IES, de tutor a distância, em 40,62% IES e de tutor presencial em 46,87 % das IES. Entretanto, consideramos a análise de outros aspectos referentes ao tutor, como as atribuições, as funções e responsabilidades a ele conferidas para identificar as compreensões de tutor no conjunto das IES investigadas.

Tabela 20: Compreensões de tutor identificadas nos documentos das IES

	Frequência	%*
1. Tutor		
Professor	17	53,12
Orientador/Apoio acadêmico	12	37,5
Apoio técnico/administrativo/burocrático	6	18,75
2. Tutor a distância		
Professor	27	84,37
Orientador/Apoio acadêmico	17	53,12
Apoio técnico/administrativo/burocrático	15	46,87
Apoio tecnológico	4	12,5
3. Tutor presencial		
Professor	25	78,12
Orientador/Apoio acadêmico	25	78,12
Apoio técnico/administrativo/burocrático	22	68,75
Apoio tecnológico	11	34,37
Contato mais próximo dos alunos	2	6,25%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso a algum documento sobre a tutoria e o tutor (32). O total é superior ao número de IES porque em uma mesma IES encontramos referência a mais de uma subcategoria.

Os dados da Tabela 20 indicam a maneira diversa que o tutor tem sido compreendido pelas IES investigadas. Tal diversidade sugere não apenas formas variadas e ambíguas de entender esse profissional, mas também sinalizam que a identidade (ou identidades) do tutor parece estar em construção (SILVA, 2008), tornando ainda mais complexo a tarefa de definir quem é o tutor.

Entretanto, os dados da Tabela 20 nos permitem perceber que entre as compreensões de tutor identificadas nos documentos, aquela em que esse profissional é percebido como um professor é a mais recorrente quer se considere o tutor (53,12%), de forma geral, quer o tutor a distância (84,37%) ou o tutor presencial (78,12%). Nessa categoria foram incluídas as compreensões que associam o tutor com atividades voltadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem , à mediação pedagógica, à avaliação, etc. Cabe ao tutor participar do processo de ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém.

> O tutor é aquele que orienta e reorienta os processos de aprendizagem; favorece o intercâmbio entre estudantes numa perspectiva integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada um; promove a realização de atividades e apoia sua resolução, e não apenas mostra a resposta correta; oferece novas fontes de informação e favorece a compreensão; aproveita a oportunidade para sugerir pistas para o aprofundamento do tema e promove processos de reconstrução, começando pelas contradições.(...) **O tutor é um docente, nunca deixou de ser.** (IES 7, Edital, grifo nosso).

> Os **professores-tutores** presenciais atuam nos Polos, prestando atendimento direto aos alunos. Os tutores presenciais são responsáveis por dar reforço à aprendizagem do aluno, esclarecendo dúvidas, dando orientações e esclarecimentos sobre os estudos e atividades e, principalmente, motivando os estudantes para os estudos. (IES 4, site institucional, grifo nosso).
>
> **Os tutores a distância são professores,** com formação na área de conhecimento da disciplina ofertada, que mediam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle (IES 4, site institucional, grifo nosso).

Mesmo quando não identificamos referência explícita ao tutor como um professor, as responsabilidades a ele conferidas nos permitiram perceber que o mesmo tem exercido a docência, ou seja, tem desempenhado função de professor.

> A IES 6 entende o orientador como o mediador do processo ensino-aprendizagem, no sentido de (estar apoiando)apoiar o estudantes em sua interlocução com o material didático e com os colegas de curso, e participando colaborativamente na atividade docente dos professores do curso . (…) É o profissional responsável pelo acompanhamento e avaliação do desempenho acadêmico de determinado grupo de estudantes, em média 20 a 25, sob a supervisão e orientação da equipe pedagógica do curso e dos professores das disciplinas do curso (IES 6, Sistema de orientação acadêmica).
>
> No desenvolvimento do curso, o tutor é responsável pelo acompanhamento e avaliação do percurso de cada estudante sob sua orientação: em que nível cognitivo se encontra, que dificuldades apresenta, se ele coloca-se em atitude de questionamento reconstrutivo, se reproduz o conhecimento socialmente produzido necessário para compreensão da realidade, se reconstrói conhecimentos, se é capaz de relacionar teoria e prática, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, como estuda, quando busca orientação, se ele relaciona-se com outros estudantes para estudar, se participa de organizações profissionais ligadas à sua formação ou a movimentos sociais locais (IES 25, PPP).
>
> Na UAB/IES 31, o tutor tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem a distância, pois atua como mediador das interações e problematização dos conteúdos. Sua contribuição é promover o diálogo-problematizador em torno dos conteúdos curriculares de acordo com o planejamento dos recursos educacionais e atividades de estudo propostas pelo professor-pesquisador. (IES 31, Guia de Tutores).
>
> O tutor a distância é um especialista na disciplina que atua como mediador do conhecimento no processo de aprendizagem. É ele quem esclarece as dúvidas e ajuda no processo de desenvolvimento da aprendizagem e quem avalia a aprendizagem. (IES 17).

Como mostram os excertos dos documentos destacados, o tutor é compreendido como aquele que apoia a construção do conhecimento pelo aluno ou como o mediador do

processo de ensino e aprendizagem, realizando, portanto, mediação pedagógica. Ao assumir a responsabilidade pela mediação pedagógica no processo de formação, o tutor exerce a docência, pois como argumentam Cardoso e Toscano (2011, p.13467)

> Na mediação pedagógica há uma intencionalidade de ensinar. O ato de ensinar na escola implica em um processo mediado que envolve o professor, o aluno e os conceitos ou conhecimentos produzidos historicamente. Nessa perspectiva, o professor se torna o mediador entre o aluno e o conhecimento científico e a apropriação da cultura da sociedade faz com que nos tornemos humanos.

Embora, conforme os dados apresentados, o tutor pareça exercer a docência nas IES investigadas, essa relação não tem se dado isenta de conflitos, pois como observa Rego (2010, p.147).

> Na educação a distância, a relação que as instituições tem com o tutor não é simples, porque parecem não lhe dar a mesma importância que ao professor da sala de aula presencial convencional. Por outro lado, ainda não conseguem estabelecer exatamente qual é seu papel no processo, já que querem que ele seja professor, atue como tal, mas não lhes delegam a mesma autonomia que, teoricamente, delegam ao docente na sala de aula presencial.

Compondo esse cenário complexo em que o tutor tem se envolvido com a docência, percebemos nos documentos analisados evidências de fragmentações e hierarquizações na constituição da docência na educação a distância, sendo o tutor percebido como aquele que participa de "partes" do processo formativo ou como um "auxiliar" do professor responsável pela disciplina, no caso o professor com vínculo com a instituição.

> O tutor é o "auxiliar" do professor/formador da disciplina, atuando como mediador e orientador das atividades previstas em cada disciplina e acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos oferecidos pela Plataforma Moodle, bem como por outras formas de comunicação à distância, além de contribuir em outras formas definidas pelo professor/formador. (IES 31, PPP).

> É importante ressaltar que os tutores presenciais participarão de toda a dinâmica de planejamento e acompanhamento do curso, contudo não serão responsáveis pela sistematização e definição de objetivos e conteúdos das disciplinas. (IES 7, PPP, p.41).

> O acompanhamento a distância é tarefa do professor formador e elaborador das disciplinas curriculares e do tutor a distância. Esses profissionais darão suporte ao tutor presencial e ao aluno no acompanhamento às atividades solicitadas, na elucidação das questões respondidas e/ou que requeiram aprofundamento. (IES 18, PPP).

Para Tardif e Lessard (2007, p.133) o ensino tem se tornado uma ocupação cada vez mais complexa remetendo "a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe".

Essa complexidade é certamente acrescida de novos elementos quando pensamos o ensino e a docência na educação a distância.

Como já mencionado, autores como Mill (2010; 2012) tem defendido que a organização do trabalho pedagógico na educação a distância tem se dado como polidocência, requerendo diferentes sujeitos desempenhando funções diversas, que vão além da sala de aula, tendo em vista que na educação a distância a própria ideia de sala de aula se reconfigura (MORGADO, 2001; 2004). Algo que nos parece necessário nesse contexto em que diferentes sujeitos se envolvem com o processo pedagógico na educação a distância é refletir sobre a maneira como se constitui esse envolvimento, pois resultados de diversos estudos e pesquisas também tem apontado as fragmentações e fragilidades evidenciadas nos trechos acima (SILVA,2008; SILVEIRA, 2011; MENDES, 2012; 2013).

Buscando entender o envolvimento, sobretudo, do tutor nesse processo, questionamos como os profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia investigados percebem o tutor. Nas Tabelas 21, 22 e 23 encontram-se as compreensões identificadas nos argumentos dos coordenadores, professores e tutores, respectivamente.

Tabela 21: Compreensões de tutor, segundo os coordenadores participantes da pesquisa

Compreensões de tutor	**Frequência**	**%***
Tutor		
Professor	12	57,1
Orientador/Apoio acadêmico	7	33,3
Apoio técnico/administrativo/burocrático	1	4,8
Apoio tecnológico	1	4,8
Total de argumentos	21	100
Tutor presencial		
Orientador/Apoio acadêmico	8	50
Professor	5	31,25
Apoio técnico/administrativo/burocrático	2	12,5
Apoio tecnológico	1	6,25
Total de argumentos	16	100
Tutor a distância		
Professor	11	73,33
Orientador/Apoio acadêmico	3	20
Apoio técnico/administrativo/burocrático	1	6,67
Total de argumentos	15	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de argumentos dos coordenadores participantes da pesquisa.

Ao analisarmos os dados da Tabela 21 percebemos que em 57,1% dos argumentos dos coordenadores prevalece a compreensão do tutor como um professor, direta ou indiretamente, ao falarem de suas responsabilidades como um mediador da aprendizagem, como um apoio ao professor da disciplina, etc.

> O professor-tutor é um docente que atua com o ensino e a aprendizagem dos alunos, sob a orientação e parceria do professor da disciplina. (CT, IES 22).

> O tutor é um profissional que apoia o professor no desenvolvimento didático-pedagógico da sua disciplina, acompanhando todo o processo. Ele é um dos mediadores do processo de formação (CC, IES 24).

> O tutor é a figura que irá proporcionar e estabelecer essa mediação dos conhecimentos/conteúdos e a interatividade por meio do AVA (CC, IES 7).

Notamos nos argumentos do coordenador da IES 7 que o papel do tutor está associado à mediação pedagógica, sendo que no argumento do coordenador da IES 24 o tutor é apontado como um dos mediadores da formação. Essa compreensão do tutor como um mediador ou como um profissional que realiza a mediação pedagógica o vincula à docência, no sentido de que ao mediar a aprendizagem o tutor participa do processo de ensinar ou fazer a aprender alguma coisa a alguém.

Mauri e Onrubia (2010) observam que ainda que as TIC engendrem possibilidades de flexibilização e individualização do ensino que permitem protoganizar o aluno, a presença do professor como meio para favorecer as condições e situações necessárias a aprendizagem é essencial, assumindo o professor o papel de mediador.

> Na nova sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento, o papel mais importante do professor em ambientes virtuais, entre os que identificamos, é o de mediador, entendido como alguém que proporciona auxílios educacionais ajustados à atividade construtiva do aluno, utilizando as TIC para fazer isso (MAURI, ONRUBIA, 2010, p.129).

O coordenador da IES 30 é enfático ao reconhecer o tutor como professor, sinalizando para o papel que esse profissional tem assumido na formação, ou seja, o tutor tem exercido a docência.

> O tutor é o professor do curso. Ele não é o responsável pela disciplina, ele não elaborou os livros, ele não vai dar a vídeo/webconferência, mas como não é o professor que tem o contato com os alunos e sim os tutores que tem esse contato, na prática quem faz trabalho docente é o tutor (CC, IES 30).

Mas para afirmar e mesmo compreender esse envolvimento do tutor com a docência é necessário analisar também como professores e tutores percebem esse profissional. As Tabelas 22 e 23 nos mostram as compreensões de tutor identificadas nos argumentos de professores e tutores, respectivamente.

Tabela 22: Compreensões de tutor, segundo os professores participantes da pesquisa

Compreensões de tutor	Frequência	%*
Professores		
Tutor		
Professor	13	54,1
Orientador/Apoio acadêmico	4	16,7
Apoio tecnológico	4	16,7
Contato mais próximo dos alunos	3	12,5
Total de argumentos	24	100
Tutor a distância		
Professor	10	58,8
Orientador/Apoio acadêmico	5	29,4
Contato mais próximo dos alunos	2	11,8
Total de argumentos	17	100
Tutor presencial		
Apoio técnico/administrativo/burocrático	6	35,29
Contato mais próximo dos alunos	5	29,41
Professor	3	17,65
Orientador/Apoio acadêmico	3	17,65
Total de argumentos	17	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de argumentos dos professores participantes da pesquisa

Abaixo, a Tabela 23 apresenta as compreensões de tutor identificadas nos argumentos dos tutores participantes da pesquisa.

Tabela 23: Compreensões de tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa

Compreensões de tutor	**Frequência**	**%***
Tutores		
Tutor		
Professor	38	48,72
Orientador/Apoio acadêmico	27	34,61
Apoio técnológico	13	16,67
Total de argumentos	78	100
Tutor presencial		
Contato mais próximo dos alunos	18	29,03
Apoio técnico/administrativo/burocrático	16	25,81
Orientador/Apoio acadêmico	15	24,19
Professor	7	11,29
Apoio tecnológico	6	9,68
Total de argumentos	62	100
Tutor a distância		
Professor	37	97,37
Orientador/Apoio acadêmico	1	2,63
Total de argumentos	38	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de argumentos e não de participantes da pesquiusa

Ao falarem sobre "Quem é o tutor?" os professores descreveram-no, de forma geral, como um profissional responsável pela mediação do processo de ensino e aprendizagem, pelo esclarecimento de dúvidas e encaminhamentos necessários, pela direção/gestão da aprendizagem, por propor e corrigir atividades. Dessa forma, conforme dados da Tabela 22, pudemos identificar que em 54,1% dos argumentos dos professores o tutor é compreendido como um professor, direta ou indiretamente.

> O tutor é um professor que, por meio de ações colaborativas e compartilhadas, assessora, acompanha e avalia o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de uma disciplina. (P 15).

> O tutor é o professor que tem uma relação mediativa direta com os educandos, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância aconteça de forma colaborativa, interativa e sobretudo, qualitativa. Por estes motivos o tutor é uma das agentes chaves do processo de formação na EAD. (P 12).

> O tutor é a peça chave de um curso a distancia. Ele deve fazer a interlocução entre os objetivos da disciplina/área de conhecimento, o professor e o que, de fato, é possível fazer entre os alunos. Além disso ele precisa atuar como

> formador e ter consciência que **seu trabalho é docência.** (P 2, grifos nossos).

Em relação às compreensões de tutor identificadas nos argumentos dos tutores participantes da pesquisa, notamos na Tabela 23 que em 34,61% dos argumentos desses profissionais o tutor é percebido como um orientador acadêmico, como mostram os excertos a seguir.

> Acompanhamento sistemático, orientação, comunicação e estímulo a autonomia com vistas ao alcançe dos objetivos e do desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. (T 21).

> A funçao de orientador no curso de Pedagogia é figura importante para o estudante, pela proximidade e disposição para auxiliá-lo nos momentos que estes necessitam. (T 41).

Todavia, assim como nos argumentos dos coordenadores e dos professores, é a compreensão do tutor como um professor a mais frequente nos argumentos dos tutores, comparecendo em 48,72% dos argumentos.

> O tutor é professor. É ele quem atua na linha de frente junto aos cursistas, orienta, faz a mediação (muitas vezes difícil já que muitos cursistas estão fora da escola há muito tempo e não dominam a tecnologia), apresenta conteúdos, avalia, propõe atividades, corrige e faz a devolutiva (T 45).

> O tutor é visto pelos estudantes como Professor. É o tutor que está no dia a dia com eles. É o tutor que conhece a realidade de cada um. Suas dificuldades e suas virtudes. É o tutor que está ali, próximo a eles e que desempenha inúmeras funções que o docente faz. É o tutor que acumula a função de acompanhar e interagir com todos os alunos. (T 10).

> Acredito que tutor também é um professor que media a relação conteúdo/estudante, buscando meios para o estudante aprender, apesar deste não ter participação no processo de planejamento realizado pelos professores autores e coordenadores do curso. (T 24).

Considerando o tutor, de forma geral, é percebido com maior frequência nos argumentos dos profissionais como um professor, sendo assim reconhecido nos 57,1% dos argumentos dos coordenadores (Tabela 21), em 54,1% dos argumentos dos professores (Tabela 22) e 48,72% dos argumentos dos tutores (Tabela 23). Contudo, importa também analisar como os profissionais percebem o tutor presencial e o tutor a distância, em suas especificidades e na maneira como se envolvem com a formação.

Ao se referirem ao tutor presencial e ao tutor a distância de forma específica os coordenadores apontaram compreensões diferenciadas. Enquanto em 73,33% dos argumentos dos coordenadores o tutor a distância é tido como um professor, apenas em 31,25% dos

argumentos o tutor presencial comparece como tal. Este último é percebido como um orientador/apoio acadêmico em 50% dos argumentos dos coordenadores, enquanto o tutor a distância em 20% .

> O tutor a distância trabalha com os alunos o conteúdo das disciplinas, acompanha a avaliação por meio do AVA e participa dos encontros presenciais (CC IES 7).
>
> É tarefa do tutor presencial dar assistência aos alunos nas questões acadêmica no polo (CC IES 9).
>
> O tutor a distância atua junto com o professor no desenvolvimento dos conteúdos. (CC IES 32).

O argumento do coordenador da IES 32 traz uma afirmação que corrobora resultados de investigações que apontam que o tutor a distância é o profissional que tem compartilhado de forma mais frequente a docência na educação a distância, atuando junto com o professor responsável pela disciplina.

Silveira (2011) buscou analisar a constituição da docência na educação a distância identificando-a como um processo ambíguo, complexo e em construção, devendo ser analisada considerando todos os envolvidos, tutores (presenciais e a distância) e professores. Para ele, com a educação a distância instaura-se um novo modo de ser professor que perpassa uma dimensão de trabalho coletivo, por vezes fragmentado. É preciso pensar numa nova identidade docente na educação a distância. Entretanto, o autor lembra que

> Ao colocarmos a identidade presencial como pano de fundo para a compreensão da identidade docente no EaD, facilmente percebemos a atuação do Tutor a Distancia identificado como professor. Porque se concentram nele de forma equilibrada as duas características básicas do professor enquanto agente do ensino, quais sejam: o domínio dos conteúdos e a interação com os alunos no AVA e nos encontros presenciais.(SILVEIRA, 2011, p.250).

Ainda que Silveira (2011) destaque a necessidade de trasnscender as relações hierárquicas que brotam da divisão de tarefas e funções na educação a distância, percebemos que os resultados de sua investigação apontaram a associação do tutor a distância com a figura do professor, remetendo à ideia do professor presencial. Essa maior aproximação do tutor a distância com a docência fica evidente também na forma como os professores e os tutores de nossa pesquisa percebem esse profissional, como mostram as Tabelas 22 e 23 apresentadas anteriormente.

Em se tratando do tutor presencial, a Tabela 22 indica que nos argumentos dos professores é reconhecido com maior frequência (35,29%) como sendo responsável pelo

apoio técnico/burocrático/administrativo não vinculado às questões pedagógicas do processo de formação ou à docência. Essa forma de compreender o tutor presencial foi também identificada em 25,81% dos argumentos dos tutores. Os trechos abaixo são ilustrativos dessa maneira de perceber o tutor presencial.

> O tutor presencial é responsável mais pelo trabalho de infra estrutura: reprodução de material, quando necessário, funcionamento do polo, contato com a Universidade, etc (P 13).
>
> O tutor presencial não se envolve com a disciplina, dá orientações gerais sobre o funcionamento do curso, prazos, horários, agenda do curso, faz encaminhamentos, etc. (T 45).
>
> O tutor presencial atua exclusivamente no pólo, atendendo dúvidas de atividades, mas majoritariamente atendendo demandas administrativas. (P 10).
>
> O tutor presencial está para atender as necessidades mais técnicas dos alunos e de organização junto à coordenação do curso. (T 42).

A compreensão do tutor presencial como orientador ou apoio acadêmico foi mencionada em 17,65% dos argumentos dos professores (Tabela 22) e em 24,19% (Tabela 23) dos argumentos dos tutores.

> O tutor presencial só acompanha os alunos em pólo, organiza encontros com os alunos em dias de webconferencia e os orienta com relação aos trabalhos (T33).
>
> O tutor presencial exerce um trabalho de apoio ao cursista no polo (P 3).
>
> O trabalho dele é mais de assegurar que as informações e orientações cheguem aos alunos. (T 36).
>
> O tutor presencial pode, se desejar, orientar melhor grupos de estudos e atividades complementares. (P 7).

Ainda que em apenas 17,65% dos argumentos dos professores (Tabela 22) e 11,29% dos argumentos dos tutores (Tabela 23) reconheçam o tutor presencial como professor, ele também pode assumir responsabilidades docentes pela formação, como a orientação de estágios, a orientação de trabalho de conclusão de curso, etc.

> O tutor presencial, além de atender os alunos no pólo e não na plataforma (embora possa usá-la), também aplica prova presencial e acompanha os estágios. (T 9).
>
> É ele quem acompanha as atividades como provas, pesquisas, seminários, estágios e durante a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). (CC IES 17).

Já o tutor a distância é compreendido como um professor em 73,33% dos argumentos dos coordenadores (Tabela 21), em 58,8% dos argumentos dos professores (Tabela 22) e em 97,37% dos argumentos dos tutores (Tabela 23), estando envolvido diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, com as questões de natureza pedagógica.

> O tutor a distância atua mais diretamente junto aos cursistas, no ambiente virtual de aprendizagem da instituição, interagindo com os alunos e mediando a construção do conhecimento. Ele está diretamente envolvido em ações de ensino e aprendizagem do curso. (P 12).
>
> A parte de mediação pedagógica é responsabilidade do tutor a distância (T 23).
>
> O tutor a distância atua majoritariamente na plataforma moodle, mediando as atividades estabelecidas em parceria com o professor (P 10).
>
> O tutor a distância acompanha mais a parte da aprendizagem, correções de atividades, possui o domínio específico de uma disciplina, a qual ele é responsável junto ao professor (T 44).

Tutores a distância participantes da pesquisa, ao diferenciarem seu trabalho daquele realizado pelo tutor presencial afirmaram exercer a docência, ministrando aulas, participando do processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento da disciplina.

> O tutor presencial só acompanha os alunos em polo, organiza encontros com os alunos em dias de webconferência e os orienta com relação aos trabalhos, mas não avalia, não media discussões, não participa presencialmente das capacitações e não ministra aulas (T 33).
>
> O presencial só orienta o aluno no polo, o tutor a distância além de orientar os alunos, ainda tem que corrigir prova, corrigir trabalho, **dar aula** nos encontros mensais, etc (T 5, grifo nosso).
>
> Os tutores presenciais, por não participarem do processo de construção e desenvolvimento da disciplina não exercem atividades que podem ser classificadas como docentes. (T 34).
>
> O trabalho do tutor presencial é mais o de assegurar que as informações e orientações cheguem aos alunos **o meu trabalho é de docência** (T 36, grifos nossos).

Argumentos dos tutores sinalizam as diferenças que a organização do trabalho em equipe pode suscitar, podendo o tutor a distância ser considerado "mais importante" que o tutor presencial devido à natureza de envolvimento com a formação.

> Se realizarmos uma análise considerando a hierarquia na equipe do curso, o tutor a distância tem maior importância que o tutor presencial, pois ele participa dos cursos de formação com os professores das disciplinas, além da

> incumbência de mediador da relação conteúdo/estudante no AVA e realizar o processo avaliativo. (T 24).

O tutor a distância parece estabelecer de forma mais próxima uma parceria com o professor da disciplina.

> Porque o tutor à distância elabora as aulas juntamente com o professor, enquanto que o tutor presencial somente auxilia o aluno quanto a parte tecnológica, ambiente virtual. A diferença é que o tutor à distância está por dentro daquilo que o professor quer e o presencial não tem nenhum contato com o professor. (T 14).

Ao tratar da natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância e de sua organização como polidocência, Mill (2010) evidencia dois aspectos importantes do trabalho coletivo nessa modalidade: a interdependência entre os membros da equipe e a fragmentação do processo de trabalho. Se por um lado a polidocência representa a possibilidade de trabalho coletivo, por outro, acaba esbarrando na fragmentação do trabalho.

> Percebe-se, portanto, que a polidocência constitui-se de aspectos contraditórios: a positividade do trabalho coletivo, articulado, interdependente, colaborativo e cooperativo; e a perversidade do trabalho parcelado e fragmentado, que descaracteriza a profissão docente. (MILL, 2010. p. 29).

Como observa o autor, a fragmentação do trabalho como vem se realizando na educação a distância, traz implicações à profissionalização, pois descaracteriza a profissão docente. Os profissionais envolvidos acabam assumindo prerrogativas diferentes em que o tutor se constitui o elo mais fraco de uma cadeia de hierarquizações. Os argumentos dos tutores apontam que o tutor presencial parece ser atingido de forma ainda mais marcante por essa hierarquização, considerando que é o tutor a distância que tem maior contato com o professor da disciplina estando *"por dentro daquilo que o professor quer* (T 14)*"*.

Ainda que se evidencie essas hierarquizações e a maior desvalorização do tutor presencial, resultados de pesquisas indicam que tem havido experiências em que há uma fronteira muito tênue entre as funções desse profissional e do professor, sem o devido reconhecimento do tutor presencial (TEIXEIRA, 2009; SOUZA, 2010). Resultados da pesquisa realizada por Teixeira (2009) evidenciam essa fronteira tênue que pode haver entre o trabalho de professor e do tutor presencial. Na experiência realizada pela autora, o tutor presencial foi orientado que não deveria "dar aula" e sim atuar como mediador. Entretanto, apesar dessa orientação percebeu-se que o tutor presencial do curso investigado ao atuar como mediador realiza a mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem no sentido de

favorecer a construção do conhecimento pelo aluno. Portanto, desempenha função docente, de caráter didático-pedagógico, exigindo-lhe desenvolver e mobilizar saberes e conhecimentos docentes, como apontou também resultados da pesquisa realizada por Souza (2010).

As fronteiras entre o trabalho de tutor e de professor parecem não estar muitos claras, permanecendo em aberto uma questão essencial que carece de ser devidamente esclarecida acerca de se o tutor é ou não professor.

Como destaca Rego (2010, p.147)

> Na educação a distância, a relação que as instituições tem com o tutor não é simples, porque parecem não lhe dar a mesma importância que ao professor da sala de aula presencial convencional. Por outro lado, ainda não conseguem estabelecer exatamente qual é seu papel no processo, já que querem que ele seja professor, atue como tal, mas não lhes delegam a mesma autonomia que, teoricamente, delegam ao docente na sala de aula presencial.

Autores como Mill, Santiago e Viada (2008), Bruno e Lemgruber (2009) e Del Piño, Grutzmann e Palau (2011) enfatizam a necessidade de desnaturalizar as precarizações implícitas no termo tutor. Não é meramente uma questão de nomenclatura. O termo tutor é representativo de um processo de precarização do trabalho docente.

> A substituição tecnológica promovida pelas TICs tem levado à modificação do sentido do trabalho do professor e da professora, bem como possibilitado a subcontratação, o aparecimento do trabalho em tempo parcial e a terceirização na educação. A própria designação 'professor' tem perdido força na EaD enquanto ganham espaço termos como facilitador, tutor, monitor e mesmo animador. Essas expressões, nos seus múltiplos sentidos, sintetizam a precarização do trabalho docente, restringindo suas funções. É nesse contexto que o trabalho docente cede lugar às atividades e tarefas docentes. (DEL PIÑO, GRUTZMANN, PALAU, 2011, p.243).

Os argumentos a seguir são ilustrativos desse cenário ambíguo e incerto em que o tutor tem se envolvido com a formação.

> Pelo menos na IES 7, na prática, o tutor assume a função de professor da turma, embora não ganhe para tal, nem seja o professor titular. A correção de atividades, a avaliação dos alunos, as aulas dos encontros presenciais, toda a orientação, tutor é feito pelo tutor. **Só nos falta reconhecimento** (T 5, grifo nosso).

> O modelo da UAB não funciona porque fragmenta. O professor da universidade não reconhece o tutor como um agente educativo, como um profissional da educação com um papel tão importante quanto o dele. Ele é visto como sujeito de menor valor, uma espécie de reprodutor. Não estou dizendo aqui na universidade, mas é a visão em nível de UAB. (...)Quando eu tenho um profissional que elabora a prova, outro que elabora material

> didático, outro que acompanha o aluno de forma presencial e outro que acompanha o aluno de forma a distância, por mais que se tente criar um sistema de comunicação eficiente e eficaz, não é possível que dê certo. (CC, IES 24).

A questão da fragmentação do trabalho docente é tida como um dos elementos que contribuem para que o tutor seja visto como um profissional menor e não como um agente educativo, pois mesmo assumindo funções e responsabilidades docentes, o tutor não tem sido devidamente reconhecido.

Como afirma Morgado (2003, p. 79)

> Apesar da maior parte da literatura sugerir a importância fundamental da tutoria no ensino a distância, a verdade é que o papel do tuto sempre foi, **na prática, pouco valorizado e, de certo modo, largamente ignorado ou incompreendido**[39] quer pelos gestores de ensino a distância, que mesmo pelos teóricos, o que aliás é visível na ausência de estudos sobre a tutoria a distância (grifo nosso).

Os conflitos e incertezas que cercam a compreensão do papel do tutor e seu envolvimento com a formação parece se evidenciar no embalo existente entre sua desvalorização e o reconhecimento de sua importância como peça-chave fundamental da educação a distância.

> O papel do tutor no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem é fundamental, pois, o tutor tem a responsabilidade de contribuir na formação dos alunos (CC, IES 13)

> O tutor é a peça-chave de um curso a distância (P 2).

Encontramos ainda entre as falas dos profissionais compreensões do tutor como aquele que está mais próximo dos alunos, principalmente ao referirem-se ao tutor presencial. Como mostram as Tabelas 22 e 23, essa compreensão do tutor como contato mais próximo dos alunos foi mencionada em 11,76 % dos argumentos dos professores, sendo ainda a mais frequente nos argumentos dos tutores, correspondendo a 29,03% dos argumentos.

> O tutor presencial tem a vantagem de um convívio mais direto com os estudantes, cuja situação fornece maior vantagem e facilita bastante a sua atuação, ao passo que na tutoria a distância tal convívio é muito restrito, dificultando uma plena atuação do tutor. (P 1).

> O tutor presencial, em função do seu pertencimento físico a instituição, constrói percepções mais ampliadas sobre o contexto e as demandas da

[39]Essa "incompreensão" em torno da figura do tutor parece estar presente também em nosso país, evidenciada pelas inúmeras formas de compreendê-lo, dos papeis e funções variados que lhe são atribuídos e das maneiras diversas com que se envolve com a formação. Um breve levantamento da literatura sobre a tutoria e o tutor no ensino superior brasileiro pode confirmar essa incompreensão.

> comunidade. Ou seja, sua atuação no sistema didático envolverá questões mais ampliadas sobre o contexto, bem como os recursos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (P 15).
>
> O tutor presencial tem o contato direto com os estudantes e pode dialogar de forma mais direta e mais rápida. O tutor a distancia geralmente tem contato somente com a produção do aluno e não vive os momentos de necessidades afetivas dos alunos. (T 41).
>
> Acho que a tutoria a distancia perde muito na relação sala de aula e no convívio com os/as alunos/as é preciso ter mais tempo presencial a fim de se garantir um processo educativo menos precarizado e terceirizado (T 30).

Ao afirmarem a maior proximidade do tutor em relação aos alunos, os professores e tutores parecem se referir à presença física, de convivência geográfica, espacial. Essa presença possibilitaria uma maior vantagem (P 1) e dialogar de forma mais direta (T 41).

Reflexões realizadas por Valle e Bohadana (2013) suscitam questionamentos importantes para pensarmos a relação presença e distância na educação a distância, muitas vezes abordada de forma superficial. Para as autoras, encaminhar essas reflexões requer, primeiro, evitar compreensões simplistas que reduzem a presença a simples oposição à ausência, tendo em vista que "já que não é possível educar na ausência, que um certo tipo de presença do sujeito é sempre requerida". Segundo, é preciso assumir que, em educação, a distância é condição necessária e não deve ser entendida como mero deslocamento geográfico, mas envolve também distância cognitiva, social, material ou simbólica.

> A distância é, pois, condição para a educação – e não condição de um certo tipo de educação. Condição para a educação, significa: não há educação sem distância ou sem um distanciamento sempre a ser conquistado pelo projeto de ser diferente e pelo respeito à autonomia de outrem. A técnica parece produzir a possibilidade de se recusar a distância geográfica e temporal; mas somente o projeto habilita à aceitação da distância formadora – interregno de tempo, estado e incompletude – entre mim e aquilo que não sou, entre mim e aquilo que pretendo ser no futuro. (VALLE, BOHADANA, 2013, p. 47).

Diante dessas reflexões, a compreensão do tutor como aquele que está mais próximo dos alunos e que, assim, teria maiores possibilidades de intervir no processo de ensino e aprendizagem precisa ser pensada à luz dos inúmeros outros elementos que compõem a relação pedagógica, incluindo a distância e os distanciamentos necessários e presentes em toda situação de aprendizagem, a questão da qualidade da mediação pedagógica, da comunicação, dos formadores, etc. Estar mais perto fisicamente dos alunos não pode ser

tomado, sem as devidas reflexões, como sinônimo de educar melhor. Pensamos ser esse um aspecto que carece de investigações[40].

A análise das compreensões de tutor apontam que o envolvimento desse profissional com a formação tem sido percebido de maneiras variadas. As responsabilidades assumidas pelo tutor nas IES investigadas parecem levá-lo a exercer a docência, ainda que de forma fragmentada. Diversos estudos e pesquisas indicam que o tutor realiza a tutoria num terreno movediço que suscita a construção de identidades frágeis e ambivalentes. Tais identidades tendem a oscilar entre o reconhecer-se e ser reconhecido como professor ou negar-se e ser-lhe negado tal reconhecimento, mesmo que, na prática, compartilhe ou exerça a docência (CABANAS, 2007; SILVA, 2008; SILVA, 2009; SILVEIRA, 2011; TAVARES, 2011; MENDES, 2012).

Esse terreno movediço em que o tutor vem construindo sua identidade, entre o "ser ou não professor", torna-se ainda mais evidente se considerarmos as diferenças entre tutor presencial e tutor a distância, apontadas por 64% dos tutores. Ao falarem dessas diferenças, os tutores enfatizaram um conjunto de atividades que o tutor presencial "não faz", demarcando o seu lugar e a forma como tem se envolvido com o processo de formação.

> O tutor presencial não atribui notas nem corrige tarefas ou fóruns, não corrige provas nem posta notas nem feedbacks (T40).
>
> O tutor presencial não esclarece dúvidas de alunos referentes aos conteúdos, não participa de chats, fóruns (T23).
>
> O tutor presencial não tem nenhum contato com o professor (T 14).

Poderíamos então inferir, da análise dos argumentos dos tutores, que as justificativas referents ao que o tutor presencial não faz apontam para o que o tutor a distância faz, ou seja, exerce a docência, envolvendo-se com a disciplina, esclarecendo dúvidas de conteúdos, avaliando, etc. Os argumentos dos próprios tutores indicaram as formas variadas como as IES investigadas percebem o tutor presencial e o tutor a distância e o envolvimento destes com a formação, podendo tais diferenças também influenciar a constituição de identidades profissionais diferentes.

Ainda que não estejamos a defender uma identidade única da tutoria e do tutor, o que certamente engessaria as práticas e desconsideraria a diversidade de contextos e realidades em que se desenvolvem as experiências de educação a distância em nosso país, considerando o

[40] Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão da presença e distância na educação a distância ver tese de Bohadana (2009).

caráter de política pública da UAB, os esclarecimentos em torno de quem são os profissionais envolvidos com os cursos, suas funções e papeis tornam-se indispensáveis à profissionalização dos mesmos.

Schneider e Mallmann (2011) observam que o fato de os documentos legais e de referência da UAB carecerem de clareza conceitual sobre como compreendem os diversos profissionais envolvidos com os cursos oferecidos em parceria com as IES públicas tem gerado confusões e incompreensões. Em resultado disso, "cada instituição adota um modelo de trabalho, de seleção e capacitação. No âmbito da gestão é preciso definir com clareza os limites e as diferentes funções que se manifestam na atuação dos diversos profissionais" (SCHNEIDER e MALLMANN, 2011, p.8).

Diversos autores que se debruçam à investigação da identidade profissional a apontam como um processo constante de construção em que o profissional define a si mesmo e aos outros, e constrói maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1999; PIMENTA, 1999).

Conforme argumenta Marcelo Garcia (2009, p. 112)

> A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta "quem sou eu neste momento?" A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Considerando que a construção da identidade profissional está vinculada ao contexto em que se desenvolve, incluindo o contexto de trabalho, compreender o terreno em que o tutor se constitui como profissional e "quem é" o tutor na/para UAB e nos/dos cursos de Pedagogia investigados requer analisar suas funções e atribuições e como os mesmos se relacionam com elas, como as interpretam na construção do ser profissional.

5.4 Funções do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

Sacristán (1999) define a profissionalidade como "a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e

valores que constituem a especificidade do ser professor" (p.65). Para o autor, o conceito de profissionalidade está em permanente construção e deve ser analisado em função do momento histórico e da realidade social considerada. A profissionalidade, portanto, pode se manifestar por meio de uma grande diversidade de funções.

As funções desempenhadas por um profissional nos permite delinear aspectos de sua profissionalidade, evidenciando o que é específico do ser profissional, contribuindo para responder a questão fundamental acerca da identidade profissional "Quem sou neste momento?"

No material analisado, as funções a serem desempenhadas pelo tutor ora apareceram explicitamente definidas ora puderam ser identificadas a partir da análise do conjunto de atribuições características da(s) função/funções que dele se espera, ou seja, as ações que deve desenvolver.

As funções identificadas nos documentos analisados foram organizadas como mostra a Tabela 24 .

Tabela 24: Funções do tutor identificadas nos documentos das IES[41]

Função do Tutor	Frequência	%*
1. Tutor presencial		
Função Docente	28	87,5
Função de orientação/apoio acadêmico	25	78,12
Função técnica/administrativa/burocrática	22	68,75
Função de orientação/apoio tecnológico	11	34,37
2. Tutor a distância		
Função Docente	30	93,75
Função de orientação/apoio acadêmico	18	56,25
Função técnica/administrativa/burocrática	15	46,87
Função de orientação/apoio tecnológico	4	12,5

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso a algum documento sobre a tutoria e o tutor (32). O total é superior ao número de IES porque em uma mesma IES encontramos referência a mais de categoria.

[41]Optamos por organizar as funções identificadas nos documentos segundo as funções atribuídas ao tutor presencial e ao tutor a distância. Quando nos editais de seleção de tutores que abrangem a seleção de forma geral as atribuições são conferidas de forma indiscriminada, consideramos que tais atribuições são referentes a ambas as categorias de tutores.

Observando os dados da Tabela 24 podemos perceber que tanto o tutor presencial quanto o tutor a distância tem assumido uma diversidade de funções nas IES investigadas. Essa diversidade de funções fica expressa na forma como o tutor, de forma abrangente, é definido nas IES a seguir.

> O tutor possui a função de assessorar e auxiliar o professor/formador, acompanhar os alunos e orientá-los em suas atividades, **seja no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional,** orientando os professores/alunos no sentido de buscar as soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre professor/pesquisador, professor/formador e professor/aluno, estimulando o estudo em grupo e motivando-os durante o curso para evitar a evasão escolar (IES 31, PPP, grifo nosso).

> Tutor é aquele que orienta e reorienta os processos de aprendizagens; favorece o intercâmbio entre estudantes numa perspectiva integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada um; promove a realização de atividades e apóia sua resolução, e não apenas mostra a resposta correta; oferece novas fontes de informação e favorece a compreensão; aproveita a oportunidade para sugerir pistas para o aprofundamento do tema e promove processos de reconstrução, começando pelas contradições. Deverá atuar em contextos que requerem uma análise fluída, rica e flexível da situação, a partir da perspectiva dos tempos, das oportunidades e dos riscos que imprimem as condições institucionais da educação a distância. O tutor oferece apoio que permite ao aluno avançar intelectualmente além do que poderia fazer para estudar sozinho. (IES 7).

Dos excertos acima notamos que as funções a serem desenvolvidas pelo tutor abrangem um vasto conjunto de aspectos pedagógicos, cognitivos, acadêmicos, afetivos, administrativos/institucionais, tecnológicos, etc. À primeira vista, essa diversidade de funções poderia ser entendida como indicativo da importância do tutor na educação a distância, como diversos autores assim tem apontado (GARCIA ARETIO, 1999b; CEJUDO, 2006; GONÇALVES, 2008). Todavia, nos parece que um olhar mais atento para essa diversidade sinaliza as incertezas e incompreensões que estão envoltas na definição do papel do tutor no processo de formação.

Como propõe a Resolução CD/FNDE n^{o}26, de junho de 2009, cabe às IES definirem nos projetos de seus cursos como concebem a tutoria e o tutor bem como sua participação e envolvimento na formação. Entretanto, a falta de definição e esclarecimento no âmbito da política da UAB no tocante à tutoria e ao tutor tem levado a uma profusão de (in)compreensões.

Para Medeiros (2010), dessa indefinição conceitual e institucional da tutoria e do tutor decorrem "dificuldades do seu reconhecimento como profissão, da sua formação em sentido estrito e da profunda crise de identidade que assola os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a distância" (p. 337).

Jobert (2003) argumenta que é nesse contexto de crise de identidade profissional que os questionamentos em torno da profissionalização encontram terreno fértil. Considerando esse argumento, analisemos as funções atribuídas ao tutor, presencial e a distância, no sentido de contribuir para delinear a identidade profissional que lhe é demandada no âmbito das IES investigadas e suas interferências na construção da sua identidade profissional e, consequentemente, em sua profissionalização.

As funções do tutor segundo os profissionais participantes da pesquisa envolvidos com os cursos investigados foram organizadas nas Tabelas 25, 26 e 27, apresentando, respectivamente, as funções identificadas nos argumentos dos coordenadores, professores e tutores.

Tabela 25: Funções do tutor segundo os coordenadores participantes da pesquisa

Função do tutor	Frequência	%*
Tutor		
Função Docente	12	60
Função de orientação/apoio acadêmico	5	25
Função técnica/administrativa/burocrática	2	10
Função de orientação/apoio tecnológico	1	5
Total de argumentos	20	100
Tutor presencial		
Função Docente	8	50
Função de orientação/apoio acadêmico	5	31,25
Função técnica/administrativa/burocrática	2	12,5
Função de orientação/apoio tecnológico	1	6,25
Total de argumentos	16	100
Tutor a distância		
Função Docente	12	75
Função de orientação/apoio acadêmico	3	18,75
Função técnica/administrativa/burocrática	1	6,25
Função de orientação/apoio tecnológico	0	0
Total de argumentos	16	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de argumentos e não de coordenadores participantes da pesquisa.

A Tabela 26 apresenta as funções atribuídas ao tutor, segundo os professores participantes da pesquisa.

Tabela 26: Funções do tutor segundo os professores participantes da pesquisa

Função do tutor	Frequência	%*
Tutor		
Função Docente	10	52,6
Função de orientação/apoio acadêmico	4	21,05
Função de orientação/apoio tecnológico	4	21,05
Função técnica/administrativa/burocrática	1	5,3
Total de argumentos	19	100
Tutor presencial		
Função de orientação/apoio acadêmico	10	30,3
Função técnica/administrativa/burocrática	10	30,3
Função de orientação/apoio tecnológico	8	24,2
Função Docente	5	15,2
Total de argumentos	33	100
Tutor a distância		
Função Docente	12	60
Função de orientação/apoio acadêmico	5	25
Função de orientação/apoio tecnológico	2	10
Função técnica/administrativa/burocrática	1	5
Total de argumentos	20	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de argumentos e não de professores participantes da pesquisa.

As funções do tutor atribuídas pelos tutores participantes da pesquisa estão organizadas na Tabela 27.

Tabela 27: Funções do tutor segundo os tutores participantes da pesquisa

Função do tutor	Frequência	%*
Tutor		
Função Docente	46	37,10
Função de orientação/apoio acadêmico	43	34,68
Função técnica/administrativa/burocrática	22	17,74
Função de orientação/apoio tecnológico	13	10,48
Total de argumentos	124	100
Tutor presencial		
Função de orientação/apoio acadêmico	13	34,21
Função técnica/administrativa/burocrática	11	28,95
Função Docente	7	18,42
Função de orientação/apoio tecnológico	7	18,42
Total de argumentos	38	100
Tutor a distância		
Função Docente	31	96,88
Função de orientação/apoio acadêmico	1	3,12
Função técnica/administrativa/burocrática	0	0
Função de orientação/apoio tecnológico	0	0
Total de argumentos	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de argumentos e não de tutores participantes da pesquisa.

Nas Tabelas 25, 26 e 27 notamos que uma das funções desempenhadas pelo tutor refere-se à função de orientação e apoio acadêmico. Entre as atribuições do tutor associadas a essa função estão aquelas relacionadas à orientação e apoio aos alunos em aspectos referentes à compreensão dos objetivos do curso e da metodologia da educação a distância, ao estabelecimento de uma agenda de estudos, à utilização de bibliotecas e outras fontes de informação, à criação de grupos e comunidades de aprendizagem e demais atividades relacionadas à ambientação à vida acadêmica. Nos documentos das IES analisados, encontramos essas atribuições associadas à função do tutor presencial em 78,12% delas e ao tutor a distância em 56,25% (Tabela 24).

> A tutoria presencial será realizada nos polos, todos os dias da semana, inclusive aos sábados e visará, sobretudo, a orientação de estudos e o acompanhamento do aluno na sua adaptação à modalidade de ensino. (IES 11).
>
> O tutor, neste projeto de educação a distância, tem o papel de planejar e orientar os estudos dos alunos. (PPP, IES 18).
>
> o tutor a distância deverá orientar e acompanhar os estudos dos alunos do curso (IES 22);
>
> Cabe ao tutor, presencial e a distância, orientar os estudantes na busca das informações necessárias para o alcance da autonomia como estudante na modalidade de educação a distância, universitário e cidadão; (IES 13).

Nos argumentos dos profissionais envolvidos com os cursos investigados tutor presencial e tutor a distância são associados a essa função também de formas diferenciadas. Como notamos nas Tabelas 25, 26 e 27, considerando o tutor de forma geral, encontramos sua função associada à orientação ou apoio acadêmico em 25% dos argumentos dos coordenadores, em 21,05% dos argumentos dos professores e em 34,68% dos argumentos dos tutores.

> O orientador conhece e acompanha individualmente o percurso de estudo de cada um desses estudantes. É ele que nesse processo de interlocução diária vai saber por que o aluno está ficando com outro ritmo no curso, que problemas são esses, se são pessoais, emocionais, profissionais que está fazendo que aquele aluno naquele momento esteja com um pouco mais de dificuldade (CC IES 6).
>
> O tutor é o guardião de uma turma de alunos, ele é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades dos alunos no ambiente e a continuidade desse aluno no curso, que por se tratar de ensino a distância muitas vezes faz com que os alunos fiquem desestimulados e o tutor além orientar e acompanhar, deve também estimular os alunos a continuarem. (T 50).

De forma específica, a função de orientação e apoio acadêmico é atribuída ao tutor presencial em 31,25% dos argumentos dos coordenadores, como notamos na Tabela 25. Observando as Tabelas 26 e 27 percebemos que é essa também a função mais frequentemente atribuída ao tutor presencial nos argumentos de professores(30,3%) e tutores (34,21%).

> O tutor presencial não se envolve com a disciplina, dá orientações gerais sobre o funcionamento do curso, prazos, horários, agenda do curso, faz encaminhamentos, etc. (T 45).
>
> O tutor presencial dá assistência aos alunos nas questões acadêmicas no polo (CC, IES 17).
>
> O tutor presencial apoia os estudantes nas atividades presenciais, mas não interfere, nem direciona as ações curriculares [...], identifica as dificuldades dos estudantes, ajudando-os a saná-las, incentiva e motivar o trabalho colaborativo, cooperativo, orientando para a formação de grupos de estudos (P 3).

Já o tutor distância é associado com tal função com menor frequência nos argumentos dos profissionais participantes da pesquisa, comparecendo em 18,75% dos argumentos dos coordenadores (Tabela 25) e em 25% dos argumentos dos professores (Tabela 26). Na Tabela 27 também notamos uma frequência pouco significativa dos argumentos dos tutores vinculando o tutor a distância a essa função, pois consta em apenas 3,12% dos argumentos.

> Ao tutor a distância cabe, sempre que possível, motivar os alunos durante o curso, incentivá-los à pesquisa e a um estudo mais autônomo (P 11).
>
> Conversar com os estudantes sobre suas dúvidas. Acompanhamentos em suas atividades, trabalhos... Acompanhar nos laboratórios de informática e biblioteca para estudar. [...] Estimular no desenvolvimento nos estudos. (T 10).

A associação mais recorrente do tutor presencial com atribuições vinculadas à função de orientação e apoio acadêmico corrobora resultados apontados anteriormente (Tabelas 21, 22 e 23: Funções do tutor) que indicam que o tutor a distância e o tutor presencial se envolvem de formas diferenciadas com a formação e são reconhecidos também de maneiras diferentes. Considerando que a identidade profissional está intimamente relacionada às funções atribuídas e desempenhadas pelos profissionais e à forma como são reconhecidos e se reconhecem como profissionais, poderíamos afirmar que tutor presencial e tutor a distância desenvolvem ou constroem identidades profissionais diferenciadas. Para compreender que identidades esses profissionais estão a construir e problematizar as diferenças em torno de suas funções e reconhecimentos, analisemos as demais funções atribuídas a eles.

Em relação à função técnica/administrativa/burocrática, estão presentes nessa categoria atribuições do tutor vinculadas à colaboração com a instituição e professores responsáveis pelas disciplinas em aspectos de natureza técnica, burocrática e administrativa como matrícula, registro acadêmico dos alunos, controle de frequência, registro de notas na plataforma, manutenção do polo de apoio presencial, etc. Em 68,75% da IES analisadas cabe ao tutor presencial atribuições associadas a essa função enquanto em 46,75% delas cabe ao tutor a distância desempenhar funções dessa natureza. As atribuições conferidas ao tutor presencial na IES 31 são ilustrativas dessa categoria.

> Entre as atividades do tutor presencial estão: Monitorar a frequência dos estudantes nas atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou no Plano de Ensino das disciplinas; (...) Orientar e auxiliar os estudantes na efetivação da matrícula via Portal do Aluno de acordo com o calendário letivo; Zelar pelo bom funcionamento do polo de apoio presencial e do curso, das instalações, equipamentos, biblioteca de acordo com o princípio da economicidade. (IES 31).

Entre os profissionais, de forma geral o tutor comparece com sua função vinculada à função técnica/administrativa/burocrática em 10% dos argumentos dos coordenadores, em 5,3% dos argumentos dos professores e em 17,74% dos argumentos dos tutores. Em relação ao tutor presencial, essa função foi identificada em 12,5% dos argumentos dos coordenadores, em 30,3% dos argumentos dos professores e em 28,95% dos argumentos dos tutores como associada às funções que cabe a esse profissional realizar.

> Para mim o tutor presencial exerce o papel mais administrativo e técnico, auxiliando no acesso dos alunos no pólo, encaminhando documentos de teor administrativo para o Universidade (P 13).

> O tutor presencial além de criar a identidade do grupo de estudantes, vai fazer a parte mais administrativa no que diz respeito a saber os motivos de ausencias dos estudantes e a permanência ou não das atividades online. (T 39).

Com uma frequência significativamente menor essa função também comparece atribuída ao tutor a distância em 6,25% dos argumentos dos coordenadores e em 5% dos argumentos dos professores. Como mostra a Tabela 27, nos argumentos dos tutores não foi encontrada a associação do tutor a distância com atribuições vinculadas à função técnica/administrativa/burocrática. Esse dado novamente aponta diferenças entre tutor presencial e tutor a distância, como enfatizadas nos argumentos a seguir.

> O tutor presencial está para atender as necessidades mais técnicas dos alunos e de organização junto à coordenação do curso. (T 42).

> O que percebo do tutor presencial é que ele trabalha em função administrativa. (P 10).

Em se tratando da função de orientação ou apoio tecnológico, foram incluídas as atribuições em que cabe ao tutor orientar e apoiar os alunos no sentido de permitir que tenham um domínio das ferramentas tecnológicas utilizadas no curso e/ou disciplina (chat, correio eletrônico, etc). Na Tabela 24 notamos que essa função é associada às atribuições do tutor presencial em 34,37% das IES e ao tutor a distância em 12,5%.

> O tutor a distância deverá auxiliar os tutores presenciais dos polos e os alunos a resolverem as dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento das atividades no AVA (IES 29).

> O Tutor Presencial tem as seguintes funções: a) Auxiliar o aluno a resolver as dúvidas com relação à utilização dos recursos tecnológicos, requeridos e utilizados no(s) módulo(s) em desenvolvimento [...] (IES 34).

Percebemos que a associação do tutor, presencial e a distância, com a orientação e apoio tecnológico comparece de forma pouco significativa nos documentos analisados. Sarmento (2008) argumenta que a subsitutição do professor universitário pelo tutor tem se dado, de um lado, como estratégia de barateamento do ensino superior e, de outro lado, em virtude de esse professor encontrar-se tecnologicamente despreparado. O tutor seria, assim, aquele agente pedagógico capaz de lidar adequadamente com as tecnologias e entende-se que sua função estaria vinculada ao uso da tecnologia. O que nos parece, porém, é que a função do tutor não tem sido associada de forma expressiva às tecnologias. Isso fica também evidente nos argumentos dos profissionais participantes da pesquisa.

Ao falar do tutor de forma geral, encontramos em 5% dos argumentos dos coordenadores, em 21,05% dos argumentos dos professores e em 10,48% dos argumentos dos tutores referências a atribuições e funções do tutor dirigidas a auxiliar os alunos em relação ao uso das tecnologias.

Entretanto, considerando de forma específica o tutor presencial e o tutor a distância, encontramos diferenças nos argumentos dos profissionais ao tratarem das funções atribuídas a esses tutores. Em relação ao tutor presencial, encontramos sua associada à orientação e apoio tecnológico em 6,25% dos argumentos dos coordenadores, em 24,2% dos argumentos dos professores e em 18,42% dos argumentos dos tutores. Já o tutor a distância foi vinculado a essa função apenas em 10% dos argumentos dos professores e em nenhum dos argumentos dos coordenadores e dos tutores participantes da pesquisa.

> O tutor presencial fica com a parte de acompanhamento tecnológico, social e afetivo. (T 20).

> O tutor presencial apoia os estudantes nas atividades presenciais, mas não interfere, nem direciona as ações curriculares. É este que recebe e distribui o material para os alunos, **orientando quanto ao manuseio das mídias e tecnologias utilizadas no curso** (P 3, grido nosso).

No levantamento da literatura que realizamos, os diversos autores consultados apontaram entre as funções e áreas de intervenção do tutor também a referente aos aspectos tecnológicos (BERGE, 1995; MORGADO, 2001; CEJUDO, 2006; MAURI e ONRUBIA, 2010). Todavia, a análise das funções atribuídas ao tutor, presencial e a distância, parece indicar que seu envolvimento com a formação não tem como principal fator oferecer apoio tecnológico ou o fato do tutor ter melhor formação para o uso da tecnologia.

Conforme já mencionamos anteriormente, ao analisarmos as concepções e compreensões de tutoria, não se pode afirmar que a figura do tutor na educação a distância esteja vinculada de forma preponderante à utilização da tecnologia ou ainda que a substituição do professor pelo tutor tem uma natureza tecnológica. Ao menos no âmbito dos dados analisados até o momento nessa tese a associação ao uso da tecnologia não é algo que seja marcante na identidade profissional do tutor. A substituição do professor pelo tutor parece estar muito mais vinculada a uma substituição de natureza docente, ou seja, a função que o tutor deverá desempenhar e suas atribuições se associam à docência, tendo esse, portanto, que realizar trabalho de professor.

Os dados das Tabelas 25, 26 e 27 referentes às funções do tutor segundo os participantes da pesquisa, parecem sinalizar nessa direção, pois é a função docente que se destaca entre as atribuições conferidas ao tutor, principalmente, ao tutor a distância. Incluímos nessa categoria de função docente as atribuições do tutor diretamente vinculadas à docência e ao processo de ensino e aprendizagem como esclarecer dúvidas de conteúdos, disponibilizar material para aprofundamento teórico, detectar dificuldades de aprendizagem dos alunos e propor encaminhamentos de solução, corrigir atividades e dar o devido feedback aos alunos, avaliar a aprendizagem, etc.

Como mostra a Tabela 24, em 87,5% das IES encontramos atribuições conferidas ao tutor presencial que foram identificadas como função docente, como nota-se dos excertos a seguir.

> Os tutores presenciais têm a função de acompanhar e orientar os acadêmicos do curso, no polo de apoio presencial; planejar as atividades para

> recuperação das atividades; realizar, juntamente com os professores formadores, os seminários introdutórios e seminários temáticos; colaborar com a realização das atividades da Fase Presencial Intensiva; aplicar as avaliações on-line (AO) e as avaliações semestrais (AS); **orientar e acompanhar as atividades de estágio**, **TCC** e AACC.(IES 25, grifo nosso).

> Os professores-tutores presenciais atuam nos Polos, prestando atendimento direto aos alunos. Os tutores presenciais são responsáveis por dar reforço à aprendizagem do aluno, esclarecendo dúvidas, dando orientações e esclarecimentos sobre os estudos e atividades e, principalmente, motivando os estudantes para os estudos. (IES 4, site institucional).

Percebe-se que entre as atribuições do tutor presencial constam esclarecer dúvidas, acompanhar e orientar os alunos em atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, planejar atividades de recuperação da aprendizagem e, ainda, acompanhar e orientar atividades de estágio e a construção do trabalho de conclusão de curso.

Assim como argumenta Alonso (2010), pensamos que essas atribuições não se diferenciam daquelas realizadas por um professor.

Tomemos uma dessas atribuições: orientar e acompanhar os estágios. Pesquisas realizadas por diversos autores apontam o estágio como um componente essencial do processo de formação inicial que favorece o estabelecimento de relações entre as escolas e as universidades (GARCIA, 1998; 1999; LIBÂNEO, 2001; PIMENTA e LIMA, 2004; BARREIRO, 2007; GARCIA, 1999; 2008).

Essas pesquisas apontam que os estágios de ensino na formação inicial se constituem como espaços em que os professores podem rever suas imagens e crenças pessoais sobre o ensino, influenciadas por toda a trajetória escolar e as experiências anteriores ao ingresso no curso de formação de professores.

Conforme apontam Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 35), o estágio curricular deve permitir ao estagiário, futuro professor,

> compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

O estágio deve, portanto, possibilitar ao futuro professor "a construção de saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas" (idem, p.37).

Assumir essa perspectiva de estágio nos processos de formação inicial depende em grande parte do trabalho dos formadores, pois conforme Barreiro (2007, p.232) tais profissionais tem o papel de levar os futuros professores a "estabelecerem mediações entre aquilo que estudam e suas vivências, atribuindo significados e sentidos a seus aprendizados".

Quem seriam então esses formadores?

Mizukami (2006) entende como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes. Ao atribuir ao tutor presencial a responsabilidade por acompanhar e orientar estágio dá-se a ele responsabilidade de formador logo, exerce função docente. Essa atribuição encontrou-se conferida ao tutor presencial em 18,75% das IES em que obtivemos acesso aos documentos, corroborando o envolvimento desse profissional com a docência, com trabalho de professor.

Ainda que estudos e pesquisas já mencioandos e os dados analisados nessa tese apontem que o tutor a distância tem se envolvido mais frequentemente com a docência, entendemos que o acompanhamento e a orientação do estágio se constituem em atividades docentes de suma relevância com implicações diretas no processo de desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor e dos saberes necessários ao exercício da docência. Portanto, o tutor presencial exerce trabalho de professor, de formador e o não reconhecimento disso terá repercussões na formação oferecida. Como não reconhecer como professor o profissional que acompanha e orienta o processo de aprendizagem da docência? Isso parece-nos uma contradição que precisa ser problematizada e dirimida.

Consideremos os argumentos dos profissionais envolvidos com os cursos acerca da associação do tutor com a função docente.

O tutor, de forma geral, é identificado com maior frequência nos argumentos dos profissionais como tendo função docente, assim, comparecendo em 60% dos argumentos dos coordenadores, em 52,6% dos argumentos dos professores e em 37,10% dos argumentos dos tutores.

> O tutor é um profissional que apoia o professor no desenvolvimento didático-pedagógico da disciplina, acompanhando todo o processo. Ele é um dos mediadores do processo de formação. (CC, IES 24).

> O tutor auxilia no processo de construção do conhecimento e medeia o trabalho pedagógico. (P 14).

> Quem realiza todo o trabalho com o alunos, desde tirar dúvidas, até avaliar o aluno é o tutor. (T 48).

Ao analisarmos as funções atribuídas de forma específica ao tutor presencial e ao tutor a distância percebemos diferenças quanto à associação à função docente. O tutor presencial compareceu associado a essa função em 50% dos argumentos dos coordenadores, em 15,2% dos argumentos dos professores e em 18,42% dos argumentos dos tutores.

> O tutor presencial planeja os encontros presenciais, orienta os alunos no desenvolvimento das atividades do curso, esclarece dúvidas com relação a conteúdos juntamente com o professor formador e tutor a distância. (CC, IES 13).

> O tutor presencial acompanha o processo planejado e media o processo de conhecimento vivenciado pelo aluno (P 9).

O exercício da função docente fica ainda mais evidente em se tratando do tutor a distância, pois, como mostra a Tabela 24, é associado a essa função em 93,75% das IES investigadas.

> Os tutores a distância do curso tem como principal função, em conjunto com o professor Pesquisador, o acompanhamento a distância das disciplinas curriculares, realizado através do Ambiente Virtual. (IES 18, PPP).

> Cabe ao tutor virtual orientar os alunos no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e atividades da disciplina; auxiliar na solução de dúvidas; oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas a distância. Ele irá atuar em uma disciplina em um dos cursos mencionados neste edital na modalidade a distância – Projeto da Universidade Aberta do Brasil, desenvolvendo atividades inerentes ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade. (IES 28).

> Os tutores a distância têm a função de prestar assistência aos professores/formadores, de acordo com as disciplinas ministradas no período, orientar os tutores presenciais e os cursistas. (IES 25).

A análise das especificidades das funções atribuídas ao tutor presencial e ao tutor a distância nas IES investigadas indicam que o tutor a distância tem se envolvido de forma mais direta e frequente com a docência, orientando os alunos no que se refere aos conteúdos específicos das disciplinas, solucionando dúvidas e participando dos processos de avaliação da aprendizagem. Esses dados confirmam resultados de estudos e pesquisas que apontam que o tutor a distância (virtual ou online) é o novo profissional envolvido com a formação na educação a distância que mais frequentemente tem assumido a docência, ainda que de forma

fragmentada e que nem sempre seja reconhecido como um professor (FRANCO, 2005; MILL, 2006; CABANAS, 2007; ANDRADE, 2007; ZIEDE, 2008; SILVA, 2008; SALES, 2008; FERREIRA, 2009; TAVARES, 2011; MENDES, 2012; PALERMO, 2013).

Em se tratando dos profissionais participantes da pesquisa, o tutor a distância é mencionado como tendo função docente em 75% dos argumentos dos coordenadores, em 60% dos argumentos dos professores e em 96,88% dos tutores. Os excertos a seguir são ilustrativos da função docente exercida pelo tutor a distância.

> O tutor a distância exerce muitas funções que podemos reconhecer na ação docente, como propor atividades, mediar a construção do conhecimento com os alunos, orientar os alunos quanto às atividades a serem realizadas, orientar o aluno quanto ao conteúdo da disciplina e, semrpe que possível, motivar os alunos durante o curso, incentivá-los à pesquisa e a um estudo mais autônomo. (P 11).

> Cabe ao tutor a distância auxiliar o professor da disciplina na correção de trabalhos dos alunos, na verificação e intervenção pedagógica nos fóruns, no esclarecimento de dúvidas, na verificação da postagem das atividades dos alunos, se estão postando em dia. (CC, IES 27).

> Acompanho, analiso, respondo e avalio os comentários postados pelos alunos nos fóruns, avalio as tarefas, intermedio os questionamentos dos alunos com a coordenação do curso, ministro alunas (T 33).

Notamos que entre as funções do tutor a distância incluem-se atribuições que, normalmente, são desempenhadas por um professor: mediar a aprendizagem, esclarecer dúvidas de conteúdos, promover a autonomia dos alunos, avaliar, dar feedback sobre as atividades dos alunos e até mesmo dar aula. Como argumenta Romão (2004, p.282) "O papel de compor, explicitar, dialogar com o estudante e de provocá-lo de modo que seja capaz de desenvolver sua capacidade cognoscitiva e de concorrer para a "formação de suas convicções" remete a um personagem importante: **o professor".**

Estudo recente realizado por Mendes (2013)[42] teve por objetivo analisar as características do trabalho desempenhado pelo tutor a distância dos cursos oferecidos por uma IES pública parceira da UAB para a oferta de quatro cursos de formação de professores. Resultados do estudo evidenciaram que "todas as atribuições dos tutores (identificadas da pesquisa) são funções docentes" (MENDES, 2013, p. 874).

[42]A pesquisa contou com dois procedimentos de investigação que se complementaram: um estudo dos registros legais e estatísticos referentes à educação a distância e uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso com uma IES parceira da UAB. Foram entrevistados oito tutores a distância, sendo dois de cada um dos quatro cursos oferecido pela instituição pesquisada em parceria com a UAB. Todos os cursos são de licenciatura. Para mais detalhes da pesquisa ver Mendes (2012).

O tutor tem, portanto, exercido a docência, principalmente em se tratando do tutor a distância. Disso advém a necessidade de discutir e esclarecer a configuração da docência na educação a distância e o envolvimento de outros profissionais com as atividades docentes no sentido de promover a consolidação dessa modalidade, pois como argumenta Alonso (2010, p.1330)

> É salutar, portanto, no cenário da EaD , que se efetivem, definitivamente, os novos campos profissionais que surgem com o seu uso, sem que se confunda a quem cabe o papel de mediar aprendizagem/conhecimento e de tomar decisões pedagógicas afetas ao processo da formação.

Definir os novos campos profissionais e esclacerer os papeis dos envolvidos com a docência na educação a distância, como propõe a autora, implica compreender de forma mais aprofundada como tem se dado o envolvimento do tutor com a formação e quais as funções que são próprias de seu trabalho na tutoria.

Indagamos, assim, os tutores sobre sua rotina profissional a fim de perceber as atividades realizadas no cotidiano da tutoria que, como espaço de trabalho do tutor, se constituem como um elemento importante na construção da identidade profissional. Como afirma Dubar (2005), é na intersecção entre o trabalho, o emprego e a formação que tal identidade se define. Considerando as contribuições desse autor, Mogone (2001, p. 24) observa ainda que o trabalho

> está no centro do processo de construção/desconstrução/reconstrução das formas identitárias profissionais porque é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade.

Ao descreverem sua rotina profissional os tutores destacaram algumas das atividades principais que realizam no cotidiano de seu trabalho. Organizamos essas atividades de acordo com a natureza de sua função em: atividades docentes, atividades de orientação acadêmica, atividades de apoio tecnológico e atividades técnicas/administrativas, conforme a Tabela 28.

Tabela 28: Atividades identificadas na rotina profissional descrita pelos tutores

Atividades do tutor	**Frequência**	**%***
Atividades docentes	34	48,57
Atividades de orientação e apoio acadêmico	18	25,71
Atividades técnicas/administrativas	14	20
Atividades de orientação e apoio tecnológico	4	5,72
Total de argumentos	70	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcetagem foi calculada em relação ao número total de argumentos dos tutores participantes da pesquisa.

Corroborando os resultados encontrados na análise das funções do tutor realizadas anteriormente, as atividades identificadas na descrição de sua rotina profissional, constantes na Tabela 28, apontam que a orientação e apoio tecnológico, que incluem atividades como auxiliar no uso do computador, da internet, do AVA e suas ferramentas, tiveram pouca representatividade nas atividades mencionadas pelo tutor, sendo encontrado em apenas 5,72% dos argumentos dos tutores.

> Faço orientação quanto à utilização da ferramenta (computador), orientação quanto ao uso e manuseio dos recursos disponíveis do ambiente Moodle. (T 35).

Encontramos ainda em 20% dos argumentos dos tutores referência a atividades técnicas/administrativas, que incluem atividades como entrar em contato com os alunos ausentes, distribuir materiais, atender ligações dos alunos, entre outras, como ilustram os excertos a seguir.

> Antes de iniciar a disciplina, quando o material é disponibilizado pelo professor, a rotina é ler os materiais, testar se todos os arquivos abrem sem problema, organizar pastas por disciplina e bloco com os materiais e planos. Caso verifique problemas no AVA entrar em contato com o gestor de TI para solucionar. (T 47).

> (...) Ligações para alunos com dificuldade ou que esteja ausente da plataforma há mais de 01 semana Envio de mensagens solicitando justificativa de alunos com atividades em atraso (T 1).

As atividades de orientação e apoio acadêmico foram mencionadas em 25,71% argumentos dos tutores constituindo-se de atividades como criar/promover grupos de estudos, esclarecer objetivos das atividades solicitadas pelo professor, auxiliar na criação de agenda de estudos, fomentar leitura, acompanhar os alunos no polo no uso de laboratório e bibliotecas, estimular os estudos, etc.

> Acompanhamentos em suas atividades, trabalhos... Acompanhar nos laboratórios de informática e biblioteca para estudar. Levar sempre um profissional para palestrar sobre um tema trabalhado. Estimular no desenvolvimento dos estudos (T 10).

> No Polo atendo os alunos que veem realizar seus trabalhos, nestes momentos tenho contato direto com os mesmos e então trocamos ideias, informações, realizamos pesquisas, trabalhos em grupos (T 44).

Assim como em relação às funções, as atividades identificadas com mais frequência nas atividades descritas na rotina profissional do tutor foram as atividades docentes, sendo

encontradas em 48,57% dos argumentos dos tutores. Estas atividades incluem o preparo/formação para a tutoria, o preparo de atividades e materiais, o esclarecimento de dúvidas ou aprofundamento de conteúdos, a avaliação, feedbacks, etc.

> Acesso as mensagens dos alunos e respondo todas! Depois corrijo os foruns com uma fundamentação que aprimore as respostas recebidas e demoro mais de uma hora com um aluno. (...)Os dias que tem tarefa pra corrigir, envio o feedback com a tarefa toda corrigida com uma cor diferenciada no ítem que julgo incorreto e entre parênteses, a grafia correta ou uma sugestão de como ficaria mais adequado. Acesso a sala de formação e envio um comentário acerca do estudo que se está fazendo naquele dia. (T 40).

> (...) Faço as interlocuções, intervenções, problematizações nos fóruns ou tarefas....provocando novas debates, novas discussões para que os alunos participem...reflitam....e acessem níveis mais elevados de pensamento e elaboração crítica.(T 43).

Percebemos da análise da descrição da rotina profissional do tutor que entre as atividades que compõem o cotidiano de trabalho desse profissional estão aquelas relacionadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem e à docência envolvendo atividades como promover aprofundamento teórico dos conteúdos, mediar as discussões, fazer intervenções e problematizações que permitam ao aluno avançar, avaliar, comentar e dar feedback das atividades realizadas pelos alunos no sentido de que possam refletir sobre as mesmas. Consideramos que essas são atividades desempenhadas com a finalidade de ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém e, portanto, podem ser incluídas entre as atividades que compõem a docência, o ser professor (ROLDÃO, 2005; 2007).

O argumento a seguir ilustra a complexidade da rotina profissional do tutor a distância, em que também se evidencia a natureza docente das atividades realizadas por esse profissional.

> A rotina de um tutor a distância é bem complexa. (…) No domingo que antecede ao início de um módulo repasso o conteúdo já estudado anteriormente buscando anotar algumas dúvidas que porventura existam. Na segunda-feira procedo a abertura dos fóruns iniciais de boas vindas ao módulo, bem como os fóruns de dúvidas. Nos demais dias da semana (terça, quarta, quinta e sexta-feira), "abro e-mails" dos alunos, procedo a análise das dúvidas postadas nos fóruns, avalio as atividades encaminhando os feedback's individuais para os alunos. Aos sábados retomo a avaliação de atividades do módulo anterior que porventura sejam enviadas em atraso pelos alunos. Aos domingos finalizo as correções do módulo de todas as disciplinas vigentes Ao final de cada módulo repasso o feedback geral para a turma apontando considerações de ordem coletiva. Durante todo o módulo participamos também dos fóruns de debates e, em um período mais distanciado de chats. (T 17).

Ao analisar as atividades que compõem a rotina profissional do tutor percebemos que a mesma se constitui de atividades de natureza diversa incluindo atividades técnicas, de orientação, de apoio tecnológico mas, principalmente, de atividades docentes. Esses dados podem sinalizar um processo de intensificação do trabalho do tutor.

Essa intensificação também foi identificada na pesquisa realizada por Bittencourt (2008) que ao analisar as falas dos tutores entrevistados percebeu a existência de um processo de intensificação do trabalho desse profissional que inclui desde trabalhos burocráticos a funções tipicamente docentes como orientação de estágios e trabalhos de conclusão de curso, por exemplo. O autor destacou ainda que, diante dessa profusão de atividades atribuídas ao tutor, são comuns as confusões em relação ao que de fato é sua função.

Contudo, além da intensificação expressa na diversidade de atividades realizadas pelo tutor, a análise de sua rotina profissional indicou, principalmente, que o tutor tem exercido a docência nos cursos investigados, como fica evidente nos argumentos dos tutores T 33, T 34 e T 22 que ao falarem das atividades que realizam afirmam ministrar/dar aula.

> No meu caso específico, **tenho uma sala de aula** virtual na Open University que, às vezes me valho para pequenas aulas expositivas. Quanto aos trabalhos e provas (quando não são realizadas on line), de modo geral, após proceder às "correções" e as devidas observações, escaneio esses materiais e produzo arquivos individuais e privativos discutindo as observações e os trabalhos. Eventualmente, realizo sessões de chats tanto pela plataforma (no nosso caso Moodle) quanto pelo msn ou skype. Esporadicamente valho-me de Webconferências através do Adobe Connect Pro (T 34, grifos nossos).

> Nos encontros presenciais **realizamos aula normal** seguindo um planejamento de estudos dos módulos. Inicialmente fazemos uma dinâmica de acordo com a disciplina, distribuímos a turma em pequenos grupos de estudos. Após, abrimos a discussão com o grupão para socialização. (T 22, grifos nossos).

> Meu trabalho cotidiano é primeiramente cumprir as minhas horas semanais de acesso ao AVA, participo das discussões com os tutores sobre cada disciplina, mantenho contato direto com os meus alunos, abro os fóruns, acompanho os comentários dos alunos, respondo estes comentários um a uma e os avalio, corrijo também as tarefas que são cobradas em determinado prazo, as corrijo antes do prazo, pois dependendo do desempenho dos alunos, eu posso reenviar a tarefa para as devidas correções, respondo todos os questionamentos dos alunos que me são enviados pela caixa de mensagens, quando observo a carência de recursos didáticos no AVA eu abro links com matérias complementares aos alunos. Participo das capacitações de cada disciplina oferecida pela instituição e nos encontros presenciais, entro em contato direto com os alunos e **ministro a aula de cada disciplina.** (T 33, grifos nossos).

O envolvimento do tutor com a formação tem, portanto, incluído o exercício da docência, que na educação a distância é composta por uma equipe de profissionais (GARCIA ARETIO, 1999b; BELLONI, 2003; MILL, 2010; 2012). Nesse contexto, como argumentam Del Piño, Gruztmann e Palau (2011), o trabalho docente foi fragmentado entre esses vários profissionais e a função docente foi reduzida a atividades e tarefas docentes, pois os profissionais envolvidos no processo pedagógico da educação a distância realizam apenas parte do trabalho docente. E essa divisão de tarefas e atividades docentes na educação a distância pode produzir, como afirma Silveira (2011, p.224) "uma relação limitada com o objeto ou as ações que devem ser produzidas. Na coletividade do EaD as ações são diluídas e as obrigações também". Esse é um aspecto que precisa ser considerado quando da análise da docência na educação a distância e mais adiante abordaremos com mais aprofundamento essa discussão ao tratarmos da relação tutoria e docência.

Retomando a análise da rotina profissional dos tutores, percebemos que ao descreverem o cotidiano de seu trabalho na tutoria e destacarem as atividades que realizam os tutores não apenas indicaram seu envolvimento com a docência, mas também apontaram para os saberes e conhecimentos que mobilizam para e ao realizar seu trabalho.

Os saberes e conhecimentos demandados dos tutores e aqueles apontados como necessários ao exercício de seu trabalho estão vinculados às funções que realizam e são indicadores da natureza de seu trabalho. Esses saberes e conhecimentos são também elementos constitutivos da identidade profissional, pois como argumenta Sacristán (1999, p.77)

> a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc). (...) Tal diversidade provoca uma profusão de saberes.

Ribeiro, Mill e Oliveira (2010) observam que há um mapeamento ainda insuficiente dos saberes e conhecimentos necessários à atuação dos profissionais envolvidos com o processo pedagógico na educação a distância, sendo que uma das formas de realizar tal mapeamento é permitir que os próprios envolvidos com a docência na educação a distância os caracterizem.

Passemos à análise e discussão dos saberes e conhecimentos necessários e construídos/mobilizados pelos tutores buscando compreender sua relação com as funções que o tutor tem desempenhado e seu envolvimento com a docência.

5.5 Dos saberes e conhecimentos necessários ao tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão docente. Para a autora, os saberes vão se constituindo a partir de um processo de reflexão na e sobre a prática, o que torna evidente a articulação entre a prática e a construção da identidade profissional.

Essa articulação entre o trabalho e os saberes é também enfatizada por Tardif (2010) ao afirmar que "trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho" (TARDIF, 2010, p.57).

Ao tratar dos saberes docentes, o autor reconhece a complexidade em definir o que vem a ser os saberes dos professores, mas tece um conjunto de reflexões que nos permitem caminhar no sentido de compreender que saberes são esses, como se desenvolvem e se constroem, quais suas fontes, como são mobilizados, etc. Tardif (2010) argumenta que os saberes docentes trazem as marcas do trabalho do professor e só podem ser compreendidos em íntima relação com seu trabalho, com as situações, condicionamentos e recursos ligados ao mesmo.

> (...) o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula (idem, p.17).

Tardif (2010) afirma ainda que os saberes docentes são profundamente sociais e são dependentes dos espaços de atuação do professor, das condições sociais e históricas em que desenvolve seu trabalho e das condições que o estruturam. Os saberes, portanto, só podem ser compreendidos em relação com o cotidiano do professor, com o que eles pensam e fazem. A prática é, assim, uma das fontes de desenvolvimento dos saberes profissionais e também espaço de sua expressão.

Os saberes necessários ao exercício da docência são organizados por Tardif (2010) em: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência. Segundo o autor, é da mescla desses saberes que os professores constituem a base necessária para saber ensinar. Já para Pimenta (1999), essa base do conhecimento para ensinar se organiza a partir do conjunto de três saberes: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (referentes à formação específica das diversas áreas) e os saberes pedagógicos.

Considerando as contribuições desses autores, organizamos os saberes apontados como necessários ao tutor nos documentos analisados em quatro categorias, conforme apresentadas na Tabela 29.

Tabela 29: Saberes necessários ao tutor identificados nos documentos das IES analisados

Saberes necessários ao Tutor	**Frequência**	**%***
Tecnológicos	29	90,62
Pedagógicos	21	65,62
Disciplinares	20	62,5
Pessoais	13	40,62

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32). O total é superior ao número de IES porque houve IES em que encontramos mais de uma subcategoria

Entre os saberes disciplinares foram incluídos principalmente aqueles referentes ao domínio dos conteúdos trabalhados no curso e/ou nas disciplinas identificados em 62,5% das instituições analisadas. Esses saberes foram identificados considerando tanto sua referência de forma explícita quanto a partir da análise das atribuições e funções do tutor.

> Ser competente em responder aos alunos todas as dúvidas e esclarecimentos referentes aos conteúdos das disciplinas. (IES 18, PPP).

> O tutor virtual é um especialista no conteúdo da disciplina. (IES 28).

Entendemos que para responder e esclarecer às duvidas dos alunos, como exigido na IES 18, o tutor terá que dominar os conteúdos disciplinares. A análise das funções do tutor aponta que esse profissional tem exercido a docência e realizado a mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Para desempenhar tais funções o tutor deve ter domínio dos conteúdos, pois como afirma Tavares (2011, p.28)

> O domínio do conteúdo é imprescindível para o exercício da função "docente" de tutor do curso, mesmo que seja para "tirar dúvidas". E se essa condição deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular

> a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Como mediar sem dominar o conteúdo? Como dar um retorno de qualidade às atividades dos alunos sem que haja um conhecimento aprofundado do que se tem estudado? Para mediar a construção do conhecimento com o aluno, é fundamental que o tutor tenha familiaridade com a área lecionada, além do domínio tecnológico.

Outro conjunto de saberes identificados nos documentos foram enquadrados na categoria de saberes pedagógicos que são constituídos, segundo Azzi (2000), daqueles saberes que os professores constroem no cotidiano de seu trabalho e que fundamentam sua ação. Entre os saberes pedagógicos necessários ao tutor para desempenhar seu trabalho constam aqueles relacionados à competência para criar e trabalhar com grupos de estudos, orientar e estimular os estudos, propiciar a compreensão dos conteúdos, analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos para sua melhoria, avaliar a aprendizagem/o curso/ a disciplina, orientar monografias e trabalhos de conclusão de curso, sugerir melhorias do material didático etc. Em 65,62% das instituições analisadas identificamos a referência aos saberes pedagógicos do tutor, como exemplificam os excertos destacados a seguir.

> Devem demonstrar não só conhecimento do conteúdo da área, mas também competência para trabalhar com grupos, orientar e estimular estudos. (IES 18, Projeto de Tutoria).

> Realizar as orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso, quando previstas na matriz curricular do curso (IES 21).

> Deverá colaborar na construção do conhecimento pelo aluno e com o desenvolvimento do curso como um todo, sugerindo melhorias no material didático, propondo atividades, aplicando instrumentos de avaliação e participando do processo de avaliação da aprendizagem do aluno e do sistema EaD. (IES 29).

Ainda entre os saberes necessários ao tutor constam os saberes pessoais relacionados a características pessoais requeridas do tutor, entre elas a capacidade de trabalhar em equipe, a facilidade de relacionamento, a competência interpessoal, o interesse em trabalhar com a educação a distância, estar aberto a novas formas de ensinar e aprender, ter espírito colaborativo, ser amigável, entre outros. Esses saberes pessoais foram identificados em 40,62% das instituições a partir da análise de dados como os constantes nos trechos a seguir.

> Demonstrar competência individual e de equipe para analisar realidades, formular planos de ação coerentes com os resultados de análises e de avaliação (IES 10, PPP).

> Estabelecer um diálogo amigável a fim de facilitar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências; (IES 32);

Em um último conjunto de saberes reunimos aqueles que denominamos saberes tecnológicos constituídos dos conhecimentos, competências e habilidades vinculadas às tecnologias ou às especificidades da educação a distância e da tutoria. Em 90,62% das instituições analisadas identificamos esses saberes como necessários ao tutor.

> Precisa desenvolver fluência tecnológica para monitorar eletronicamente a interatividade, interação e colaboração (autoria e coautoria) essenciais no Moodle e no Polo de Apoio Presencial (PAP).(IES 31, Guia de Tutores)
>
> Possuir habilidade com o uso de computadores e recursos de comunicação online, como internet, plataforma Moodle, e-mail, chat, fórum e outros/Facilidade de acesso às TIC e à internet (IES 8).
>
> Ter se apropriado de saberes relativos ao ambiente virtual e/ou presencial nos polos (IES 18).

A análise dos saberes apontados como necessários aos tutores nos documentos das IES corroboram que a função docente tem sido exercida pelo tutor, pois em 65,62% das IES são deles exigidos saberes pedagógicos, componentes dos saberes docentes (PIMENTA,1999; TARDIF, 2010). Nesse contexto, cabe ainda mencionar que em duas instituições encontramos referências explícitas à necessidade de que os tutores desenvolvam saberes ou competências docentes.

> A formação teórica, disciplinar e pedagógica (saberes docentes) deve ser atualizada sempre. (IES 7, PPP).
>
> A tutoria presencial na SEaD-UFSCar exige o perfil de um educador que tenha interesse em atuar na modalidade de educação a distância e desenvolver as competências docentes necessárias para atuação nesta modalidade educacional (IES 28).

Considerando que os saberes exigidos, mobilizados e construídos no contexto de trabalho são também elementos constitutivos da identidade profissional, parece-nos que tem sido necessário ao tutor investir-se de uma identidade profissional docente, pois, como apontam a análise das funções desempenhadas pelo tutor e de sua rotina profissional, atividades docentes como a mediação pedagógica da aprendizagem, avaliar, dar feedbaxk às atividades dos alunos, entre outras, tem sido desenvolvidas pelo tutor. Para realizar tais atividades é necessário desenvolver e mobilizar saberes docentes e, portanto, assumir uma identidade docente vinculada à natureza do trabalho que realiza, pois como afirma Mill (2012, p. 272), "os saberes ou competências que o tutor precisará mobilizar dependerão da função e das suas atividades cotidianas".

Na perspectiva defendida por Tardif (2010) a noção de saber tem um sentido amplo e engloba "os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser" (p.60). Assumindo essa noção ampla de saber como constituído dos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos profissionais e buscando compreender de forma aprofundada os saberes necessários ao tutor, somamos à análise dos documentos a investigação dos saberes que os profissionais participantes da pesquisa apontam como necessários ao tutor, a partir dessa noção ampla de saberes organizados na Tabela 30.

Tabela 30: Saberes necessários ao tutor segundo os profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

Saberes necessários ao tutor	Frequência	%
Coordenadores		
Pedagógicos	9	30
Disciplinares	8	26,67
Pessoais	6	20
Experienciais	4	13,33
Tecnológicos	3	10
Total de argumentos	30	100
Professores		
Pedagógicos	15	19,73
Experienciais	14	18,42
Pessoais	14	18,42
Tecnológicos	14	18,42
Disciplinares	12	15,8
Da formação para o magistério	4	5,26
Da formação para a tutoria	3	3,95
Total de argumentos	76	100
Tutores		
Pedagógicos	47	17,34
Experienciais	47	17,34
Pessoais	47	17,34
Tecnológicos	47	17,34
Disciplinares	46	16,98
Da formação para o magistério	19	7,02
Da formação para a tutoria	18	6,64
Total de argumentos	271	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de argumentos de cada cateogira profissional dos participantes da pesquisa (coordenadores (14), professores (15) e tutores (50)).

Os dados da Tabela 30 apontam que os profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia investigados percebem como necessário ao tutor um conjunto variado de saberes. Nos argumentos das três categorias de profissionais participantes da pesquisa encontramos referência aos saberes pedagógicos, disciplinares, pessoais, experienciais e tecnológicos do tutor. Entre os argumentos dos professores e dos tutores observamos ainda a menção aos saberes da formação para o magistério e para a tutoria.

Como notamos na Tabela 30, os saberes pedagógicos foram mencionados com maior frequência nos argumentos dos profissionais participantes da pesquisa. Para Pimenta (1999), os saberes pedagógicos podem ser entendidos como os saberes próprios da profissão docente, ou seja, aqueles saberes que mobilizam a ação do professor, a ação de eninar. A importância desses saberes é enfatizada por Libâneo (2008, p.59) que os entende como "central no percurso de profissionalização de todo professor".

Os saberes pedagógicos foram mencionados em 30% dos argumentos dos coordenadores, em 19,73% dos argumentos dos professores e em 17,34% dos argumentos dos tutores. Foram incluídos entre esses saberes os conhecimentos, competências e habilidades relacionados ao conhecimento do projeto pedagógico do curso e do material didático das disciplinas e ao conhecimentos dos alunos, suas características, condições e estilos de aprendizagem, suas necessidades e dificuldades.

> O tutor precisa saber encontrar a forma de se relacionar com cada um, considerando a diversidade que existe e os diferentes conhecimentos que os alunos trazem para o curso. (T 15).

> Esse orientador conhece e acompanha individualmente o percurso de estudo de cada um desses estudantes. É ele que nesse processo de interlocução diária vai saber por que o aluno está ficando com outro ritmo no curso, que problemas são esses, se são pessoais, emocionais, profissionais que está fazendo que aquele aluno naquele momento esteja com um pouco mais de dificuldade. (CC, IES 6).

A capacidade para promover a afetividade e criação de vínculos com alunos também constam como parte dos saberes pedagógicos necessários ao tutor, como exemplifica o argumento abaixo.

> Um ponto fundamental refere-se ao fato do tutor ser o primeiro contato do aluno com a instituição em que esse está matriculado, além disso, não debatemos sobre a "é criação de "laços afetivos" com os alunos. Percebo que quando mantenho uma aproximação com meu aluno a disciplina fui melhor e acredito que desse modo, teremos menos evasão. É preciso dar mais ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos. (T 46).

Para Mill (2012), assim como um professor da educação presencial, o tutor deve conhecer o perfil dos alunos, pois dessa forma poderá "lançar mão de estratégias pedagógicas e mídias adequadas ao estilo de aprendizagem do educando" (MILL, 2012, p.277).

Tardif e Lessard (2005) argumentam que a docência é uma profissão de interações, pois ensinar "é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos" (TARDIF, LESSARD, 2005, p.150). A docência é, portanto, uma profissão interativa em que a relação dos professores com os alunos é "antes de tudo, uma relação afetiva" (idem, p.151). Disso decorre que o professor precisa conhecer seus alunos e ser capaz de atender suas necessidades de aprendizagem. Esses são conhecimentos importantes que devem compor os saberes dos professores.

Saber relacionar teoria e prática no sentido de promover a aprendizagem dos alunos também consta como um dos saberes associados à ação do tutor.

> Saber trabalhar as disciplinas aliando a teorização a prática do cotidiano dos alunos e saber sempre ouvir os alunos. (T 33).
>
> Saber linkar o conhecimento do conteúdo com a prática escolar para poder ajudar os alunos a entenderem a realidade das instituições onde poderão vir a atuar. (T 36).

Estudo realizado por Almeida, P. A.et al (2012) sobre as práticas de formação e da atuação do professor formador de cursos de licenciatura apontou como um dos resultados que a capacidade demonstrada pelo formador para articular teoria e prática, de forma que as proposições teóricas da formação acadêmica alcancem maior significado na sua interface com a prática docente, é compreendida pelos estudantes como essencial para a constituição da profissionalidade docente.

Poderíamos então inferir que ter entre os saberes necessários ao tutor, aqueles relacionados à capacidade de articular conhecimento do conteúdo e prática escolar remetem ao trabalho de formador de professores que o tutor tem realizado. Ao exercer o papel de formador, o tutor também constitui-se como "um componente importante na formação de professores, visto a força referencial que representa" (ALMEIDA et al, 2012, p. 215), sendo também parte dos modelos de aprendizagem da docência.

Em se tratando daqueles que assumem a tarefa de formadores de professores, Imbernón (2001) argumenta sobre sua importância fundamental, principalmente, na formação inicial, afirmando que nesta etapa do desenvolvimento profissional não apenas os conteúdos trabalhados pelos formadores, mas também a maneira como trabalham tais conteúdos e os valores que associam a eles vão se constituir como uma espécie de modelo para o futuro professor. Segundo o autor, "os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação" (IMBERNÓN, 2001, p. 63).

Parece-nos resultar dessa afirmação a necessidade de reflexão sobre os modelos de aprendizagem da docência que o tutor, que exerce a docência, tem representado nos cursos de formação de professores a distância, tendo em vista que tais modelos se perpetuaram nas práticas dos futuros professores.

Também estão entre os saberes pedagógicos do tutor os conhecimentos necessários à mediação pedagógica dos conteúdos, ao acompanhamento e orientação da aprendizagem dos alunos e conhecimentos de estratégias de avaliação da aprendizagem e conhecimentos.

> Ambos (tutor presencial e tutor a distância) temos que estar preparados para mediar a aprendizagem dos alunos. (T 28).

> O tutor tem a responsabilidade de organizar a apresentação dos conteúdos na plataforma os quais são articulados junto ao professor da disciplina; promover a mediação dos conteúdos entre os cursistas; propor e corrigir atividades e esclarecer dúvidas quando necessário (P 11).

Saberes relacionados à criação e orientação de grupos de estudos também foram identificados e compreendidos como parte dos saberes pedagógicos do tutor, pois são mobilizados em sua ação cotidiana com a finalidade de promover reflexões e o aprofundamento de conteúdos e, portanto, contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

> O tutor incentiva e motiva o trabalho colaborativo, cooperativo, orientando para a formação de grupos de estudo (P 3).

> O papel do tutor poderá ser também o de reunir os alunos de um mesmo curso em grupos e promover debates, discussões e o compartilhamento de informações, conduzindo a linha de raciocínio e provocando reflexões acerca de um tema (T 44).

Conforme observamos na Tabela 30 também consta entre os saberes necessários ao tutor aqueles relacionados aos saberes da experiência, identificado como tendo significativa importância no conjunto de saberes do tutor. Pimenta (1999, p.20) define os saberes da experiência como "aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática".

Para Therrien (1995) esses saberes da experiência, oriundos do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, são um elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas e ao serem transformados no e pelo trabalho passam a integrar a sua identidade e competência profissional.

Consideramos assim, os saberes da experiência do tutor como aqueles vinculados às especificidades de sua atuação. Entre tais saberes incluímos os conhecimentos relacionados à capacidade de trabalhar em equipe, a saber interagir com os alunos de forma não presencial, saber se comunicar por meio da escrita, saber planejar e avaliar suas próprias atividades de tutoria, etc. Os saberes da experiência foram identificados em 13,33% dos argumentos dos coordenadores, em 18,42% dos argumentos dos professores e em 17,34% dos argumentos dos tutores.

Conforme observa Mill (2012, p.277), "a tutoria é um trabalho essencialmente coletivo e colaborativo. Por isso, o tutor precisa de habilidades de trabalho em equipe, tanto

com seus colegas (outros tutores, professores e gestores) quanto com seus alunos". Ao falarem da forma como a tutoria e a docência se organizam nos cursos em que atuam, os profissionais participantes da pesquisa confirmam que essas atividades vêm se dando de forma coletiva, daí demandando saberes relacionados à capacidade de trabalhar em equipe.

> Por envolver um conjunto de profissionais é preciso que esses transcendam o individual habitual e pensem em termos de entidade coletiva, unidade com opiniões diversas, mas agrupada em prol de objetivos e pedagogias comuns compondo um trabalho integrado e coordenação de equipe, que atenda as expectativas do aluno e exigências da sociedade da informação. Nessa perspectiva, o trabalho do tutor precisa ser colaborativo, com trocas recíprocas, solidariedade e liberdade responsável. (T 24).

> Vivenciei trabalhos coletivos e cooperativos entre professores e tutores, um trabalho de equipe, onde juntos buscavam a construção coletiva da disciplina, a integração e a interação entre o grupo, a produção coletiva e participativa de todos os integrantes da equipe. (P 11).

Além da necessidade de saber trabalhar em equipe, outros saberes que emanam das peculiaridades do trabalho do tutor, principalmente do tutor a distância, referem-se a saber interagir com os alunos de forma não presencial e se comunicar por meio da escrita. Assim como saber trabalhar em equipe, esses saberes vinculados à capacidade de comunicação parecem assumir um papel relevante na constituição da identidade profissional que o tutor deve desenvolver.

> O principal saber é o de se comunicar pela escrita, pois as informações que disponibilizamos para os estudantes precisam ficar bem entendidas. (T 39).

> Os tutores utilizam as ferramentas para fazer o contato com seus alunos geralmente o chat e o fórum (CC, IES 16).

Essa importância da comunicação no processo da tutoria também foi identificada por Grüztman e Del Piño (2013) ao analisarem os saberes docentes envolvidos na ação dos tutores a distância de um curso de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior parceria da UAB. Resultados da pesquisa realizada pelos autores indicaram a comunicação do tutor como um saber docente necessário, como uma "marca registrada" da identidade profissional do tutor. A boa comunicação foi apontada pelos tutores como essencial para o êxito de seu trabalho e como um saber estratégico para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Isso se dá porque "é através da comunicação constante que os tutores incentivam os alunos em relação à construção do conhecimento, ao comprometimento com o estudo, com a dedicação e a vontade de aprender mais" (GRÚZTMANN, DEL PIÑO, 2013, p.11).

Mill (2012) afirma que a capacidade de estabelecer boa comunicação deve estar no centro da análise do perfil de um bom tutor, e que na educação a distância se estabelece, geralmente, por meio da escrita, mediada pelas tecnologias. Esse parece ser um elemento importante que pode influenciar na constituição da identidade profissional do tutor que terá que se fazer presente por meio da escrita.

> A presença do tutor dentro do AVEA do ambiente da disciplina é mais intenso, pois se acompanha, organiza o ambiente, as vezes organiza as atividades, faz as postagens de textos, vídeos, fóruns, tarefas....e dá o retorno a cada aluno (T 43).

A presença aqui deve ser entendida não em sua definição superficial como mero antônimo de ausência, mas presença que se constitui na ação formadora, como argumenta Godoy (2009, p.22)

> frisa-se, mais uma vez, que para haver formação humana a presença do sujeito é indispensável. Presença não é, segundo Arendt, algo estático ou apenas um tipo de comportamento, mas sim uma ação, capaz de criar e reinventar o novo, de produzir movimento e, assim, ser a condição para que o sujeito se "presentifique". (...) Então, para haver formação humana, é imprescindível se refletir sobre as condições para que o sujeito possa estar presente, exercer presença.

Para desenvolver a comunicação por meio da escrita no sentido de presentificar-se na relação que estabelece com os sujeitos em formação, o tutor terá também de mobilizar e construir saberes vinculados a essa especificidade do seu trabalho, o que implicará considerar, como argumentam Machado, Longhi e Behar (2013, p.75) que

> a comunicação por meio da escrita envolve um processo de percepção afetiva, tanto do interlocutor como do receptor. No ato da escrita, o interlocutor, embora às vezes não perceba, está imerso em emoções que influenciam seu modo de escrever. Por outro lado, o receptor, ao interpretar a escrita pode cometer erros de interpretação.

Ainda que a comunicação virtual possa se dar por meio de diversas tecnologias de áudio e vídeo, a comunicação escrita é ainda predominante na educação a distância (MILL, 2012).

Assim, além da comunicação se realizar pela escrita esta tambem se dá mediada pelas TIC. Ribeiro, Mill e Oliveira (2009) argumentam que as características da docência na educação a distância, entre elas a comunicação mediada pelas tecnologias, podem demandar outros conhecimentos e atitudes daqueles que a exercem. Os autores destacam entre esses conhecimentos a boa desenvoltura na Internet e conhecimento suficiente das tecnologias de informação e comunicação que permita ao professor não ficar imobilizado diante de possíveis

problemas de natureza de utilização dessas tecnologias (RIBEIRO, MILL, OLIVEIRA, 2009).

A comunicação mediada pelas tecnologias requer do tutor saberes tecnológicos. Incluímos entre esses saberes aqueles relacionados ao conhecimento e domínio das mídias e das tecnologias de informação e comunicação, seja para apoiar e orientar os alunos ou para organizar os conteúdos da disciplina nos ambientes virtuais de aprendizagem. Esses saberes tecnológicos do tutor foram encontrados em 10% dos argumentos dos coordenadores, em 18,42% dos argumentos dos professores e 13,34% dos argumentos dos tutores participantes de nossa pesquisa (Tabela 30).

> Ter bons conhecimentos em informática para repassá-los aos alunos, já que os mesmos possuem muitas dificuldades nestes aspectos (T 33).
>
> O tutor tem a responsabilidade de organizar a apresentação dos conteúdos na plataforma Moodle (P11).

Os dados da Tabela 30 mostram que os saberes relacionados ao uso das tecnologias comparecem de forma relevante nos argumentos de professores e tutores. Entretanto, é pouco expressivo nos argumentos dos coordenadores. Como vimos nas Tabelas 25, 26 e 27 (Funções do tutor, segundo os participantes da pesquisa), a associação do tutor à função tecnológica, de apoio ou orientação ao uso das tecnologias foi pouco representativa nos argumentos dos profissionais. Esses dados talvez nos permitam inferir que, principalmente considerando os argumentos dos professores e tutores, a necessidade desses saberes tecnológicos estaria vinculada à mediação pedagógica que o tutor realiza, sendo que na educação a distância depende do uso das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo quando apoiada em ambientes virtuais de aprendizagem, como é o caso dos cursos oferecidos em parceria com a UAB. O argumento do tutor T 24 exemplifica essa associação entre os saberes tecnológicos e a mediação pedagógica na educação a distância, essa por sua vez entendida

> Não apenas como instrumento para expansão do acesso à informação atualizada, mas principalmente para promoção de uma nova cultura do aprendizado, por meio da criação de ambientes que privilegiem a construção do conhecimento e a interação. (T 24).

Ao tratar dessa questão, Machado (2009) observa que a mediação em sala de aula ocorre ou se manifesta por meio da ação do professor, presencialmente. Mas na educação a distância e, mais propriamente nos ambientes virtuais de aprendizagem, "essa ação ganha nova perspectiva, pois, apesar de o papel do tutor ser fundamental, ele precisa adotar uma

metodologia adequada. A metodologia deve auxiliar na utilização dos meios de comunicação como ferramentas que o auxilie na tarefa de mediação" (MACHADO, 2009, p.123).

Para realizar a mediação pedagógica, sobretudo por meio das tecnologias e ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem, o tutor terá também de mobilizar um conjunto de saberes que denominamos de saberes pessoais. Como observamos na Tabela 30, encontramos referências a saberes dessa natureza em 20% dos argumentos dos coordenadores, em 18,42% dos argumentos dos professores e em 17,34% dos argumentos dos tutores.

Entre os saberes organizados nessa categoria se incluem aqueles relacionados à capacidade de se comunicar de modo claro, objetivo e cordial e à facilidade de relacionamento e competência interpessoal.

> Espera-se que tenha um bom relacionamento com o aluno, mesmo sendo a distância. (...)Essa questão de relacionamento humano é muito importante. (CC, IES 27).

> O tutor precisa saber encontrar a forma de se relacionar com cada um, considerando a diversidade que existe (...)É importante que o tutor tenha conhecimento e formação, mas é igualmente importante que saiba e goste de se relacionar com pessoas. (T 15).

Poderíamos talvez inferir que essa importância atribuída à capacidade do tutor de saber se relacionar com os alunos estaria vinculada à visão, defendida por diversos autores, que compreende o tutor como aquele que personaliza a educação a distância (BERNAL, 2008; OLIVEIRA, 2006). Para Oliveira (2006) o tutor é o elemento componente do sistema de educação a distância que personaliza a instituição para o estudante, pois é ele, via de regra,

> quem lida diretamente com o estudante, seja para prestar esclarecimentos administrativos, seja no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação do processo formativo do estudante ou, simplesmente, na monitoria das atividades dos estudantes. Por isso, é considerado o **'fator humanizador'** do sistema de educação na modalidade a distância (OLIVEIRA, 2006, p 30, grifos nossos).

Esse processo de personalização da educação a distância pode se constituir, de um lado, na figura do tutor presencial, contato físico com o aluno.

> O tutor presencial aproxima os alunos e materializa o curso (P 9).

> Somos muito próximos, o contato quase diário com alguns, haj vista a dificuldade de acesso à internet que muitos tem, nos torna muito próximos (T 7).

Por outro lado, na figura do tutor a distância que pode se tornar presença por meio de um processo comunicativo que possibilita o corpo ausente participar de uma comunicação

efetiva, a que Medeiros (2003) denomina de "comunicação em telepresença". O argumento do tutor a distância T 40 evidencia esse processo.

> Não sinto que estou on line...utilizo o pc pra fazer o trabalho, mas tenho uma relação muito presencial com todos os alunos. (...) Não faço da sala de aula virtual um espaço de distanciamento...cobro, exigo estudo, reenvio tarefas e telefono como se fosse ao vivo e a cores, embora eu saiba que estou no pc. (T 40).

A teoria da distância transacional de Michael Moore, já discutida quando abordamos as teorias da educação a distância, propõe que com a separação física e temporal entre alunos e professores surge um espaço psicológico e comunicacional que afeta o processo de ensino e aprendizagem e que deve ser transposto. Esse espaço é denominado pelo autor de distância transacional. A maior ou menor distância transacional irá depender do nível de diálogo, da autonomia dos alunos e da estrutura do programa.

Poderíamos talvez afirmar que um elemento importante da identidade profissional do tutor seja a capacidade ou a responsabilidade que lhe é atribuída de se fazer presença pedagógica (VALLE, BOHADANA, 2013) e comunicacional, transpondo a distância transacional que afeta o processo de ensino e aprendizagem, de forma mais evidente na educação a distância, como argumenta o tutor T 10.

> É o tutor que está no dia a dia com eles. É o tutor que conhece a realidade de de cada um, suas dificuldades e suas virtudes. É o tutor que está ali, próximo a eles (T 10).

A capacidade de exercer a presença pedagógica, mantendo um bom relacionamento com os alunos, deve ser acompanhada de um comportamento ético e da capacidade de responder com clareza e rapidez às dúvidas dos alunos, estando também aberto a novas formas de ensinar e aprender.

> O cuidado que se precisa ter para explicar com clareza sobre o que ele fez errado, dar sugestões de melhoria, orientar sobre assuntos pessoais e acima de tudo, manter as questões éticas lado a lado com o respeito por aquele ser humano que está atrás da tela do PC (T 40).

Como consta na Tabela 30, nos argumentos dos profissionais encontramos também referência aos saberes disciplinares do tutor, associados ao conhecimento e ao domínio dos conteúdos das disciplinas do curso, em 26,67% dos argumentos dos coordenadores, em 15,8% dos argumentos dos professores e em 16,98% dos argumentos dos tutores.

> O tutor é responsável por **dar suporte a distância em relação ao conteúdo** ministrado, devendo auxiliar o professor da disciplina nas atividades educacionais (...) **apoiando os cursistas no estudo dos conteúdos**

> **específicos,** (...) **auxiliar os estudantes no estudo dos conteúdos do curso,** promovendo discussões e debates nas ferramentas fórum e sala de bate-papo. (CC IES 16, grifos nossos).

> Ao tutor cabe orientar os alunos no sentido de alcançar os objetivos, mas na mesma medida se aproximar do conteúdo para tirar dúvidas, realizar fóruns e, em alguns casos, **dar aulas no encontro presencial.** (P1, grifos nossos).

Essa necessidade de conhecimento e domínio dos conteúdos disciplinares parece se associar e mesmo confirmar o envolvimento do tutor com a docência, com a mediação pedagógica da aprendizagem e com o ensino, pois entre as atribuições do tutor encontramos responsabilidades vinculadas ao trabalho com os conteúdos das disciplinas, corroborando a natureza docente de muitas de tais atribuições, como ilustram os excertos abaixo.

> O tutor é aquele que se relaciona diretamente com o aluno, auxiliando-o na compreensão e na aproximação dos conhecimentos, utilizando-se de meios para o ensino e acompanhamento dos conteúdos. (T 44).

> Acredito que tutor também é um professor que media a relação conteúdo/estudante, buscando meios para o estudante aprender (T 24).

Na Tabela 30 também constam como saberes necessários ou mobilizados pelo tutor em seu trabalhos os saberes da formação. Em se tratando da formação para o magistério, foi mencionada em 5,26% dos argumentos dos professores e em 7,02% dos argumentos dos tutores. Já a formação para a tutoria foi identificada em 3,95% dos argumentos dos professores em 6,64% dos argumentos dos tutores.

> Tanto um como o outro [tutor presencial e tutor a distância] devem buscar uma formação para atender os acadêmicos da melhor maneira, estes saberes são importantes a ambos (T 44).

> Considero fundamental ter experiência na área da disciplina ou formação curricular (ter cursado a disciplina de gestão ou ter sido coordenador pedagógico da escola, por exemplo). Assim, partido dessa trajetória formativa, o tutor qualificará, de forma permanente a sua formação, em atuação com os alunos, demais tutores e professor responsável pela disciplina. (P 11).

Embora tenha sido mencionada, a formação para o magistério ou para a tutoria não compareceu de forma significativa nos argumentos dos profissionais. Esses dados parecem indicar que a formação, ao menos em cursos de formação específicos para o trabalho na tutoria não tem sido uma fonte importante de construção dos saberes necessários ao tutor ou mobilizados por ele no cotidiano de sua ação. A prática parece ser percebida como um espaço

importante de formação, sendo mesmo mencionada como lugar em que o tutor qualificará sua formação na relação com seus pares, entendidos como professores e tutores.

Ainda que reconheçamos que a prática seja um importante espaço de formação, de desenvolvimento profissional e de construção da identidade, pensar o tutor na perspectiva da profissionalização implica reconhecer a formação num sentido mais amplo, que envolve não apenas o contexto de trabalho, mas também a formação inicial e continuada para uma atuação competente e de qualidade.

Como apontado na Tabela 12, em que apresentamos as exigências dos candidatos à tutoria, a formação em nível superior é exigida dos tutores em todas as 32 IES em que obtivemos acesso a algum documento referente à tutoria e ao tutor. Atendendo a essa exigência, 100% dos tutores participantes da pesquisa possuem formação em nível superior e 98% deles afirmaram também ter formação em nível de pós-graduação. A análise dos requisitos de formação exigidos dos tutores bem como da formação dos tutores participantes da pesquisa parece indicar que a formação é tomada como um importante elemento do perfil profissional do tutor podendo talvez ter relação com os saberes que dele se espera. Aprofundaremos essa discussão sobre a formação do tutor no tópico seguinte.

Entendendo a profissionalização como o desenvolvimento sistemático da profissão, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) argumentam que a mesma deve se fundamentar "na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional" (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 50). Disso decorre que a formação, embora não seja o único elemento nesse processo de profissionalização, certamente se configura como um espaço importante de construção da identidade profissional.

Segundo os autores, a profissionalização implica uma prática profissional competente e isso requer "assumir a reflexão, a crítica, e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa" (idem). Sem uma formação adequada não será possível ao tutor desenvolver uma prática profissional competente, caracterizada por uma atitude reflexiva e crítica em relação ao trabalho que realiza, que tem se constituído como prática docente, pois percebemos que o tutor exerce a docência.

Os saberes docentes, como argumenta Tardif (2010), tem as marcas do trabalho dos professores, são mobilizados e construídos em função do trabalho e das situações,

condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. A análise dos saberes, conhecimentos, competências, habilidades e capacidades do tutor indicaram o perfil profissional que dele é exigido e que está estritamente vinculado à função ou funções a serem desempenhadas por ele. Em consonância com as funções exercidas pelo tutor, exige-se dele que se invista de uma profissionalidade docente. Algo que se confirma pela análise da natureza dos saberes que lhe são apontados como necessários ou que deve ser por ele mobilizados e construídos no cotidiano de sua ação junto aos alunos.

Exercer a docência na educação a distância requer outros saberes, além dos saberes apontados como necessários à docência presencial, saberes oriundas das necessidades do ensinar e aprender nesse novo contexto. Novas organizações do processo de trabalho pedagógico, a coletividade, a distância entre alunos e professores, a comunicação mediada pelas TIC, entre tantas outras mudanças.

Ao tratar da relação entre docência e formação, Veiga (2008, p.20) enfatiza que "a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática". E isso não é diferente em se tratando da docência na educação a distância que também demanda processos de formação daqueles que com ele se envolve. A formação deve, portanto, se constituir como um espaço importante de construção de saberes necessários à docência na educação a distância. Concordando com Nóvoa (1999b), entendemos a formação como um dos componentes essenciais da profissionalização, dado a sua importância na construção da identidade profissional.

Passemos à discussão e análise de aspectos referentes à formação do tutor.

5.6 Formação do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

Para Montero (2001) um profissional pode ser definido como "uma pessoa com uma elevada preparação, competência e especialização que presta um serviço social importante ou alguém que recorre ao conhecimento extraordinário – especializado – em situações de importância humana" (p.95). Nas experiências de educação a distância em que o tutor exerce a docência, assume-se como professor. Trat-ase de um serviço social importante que requer

conhecimento especializado que o habilite tanto a tomar decisões quanto a fundamentá-las, exigindo, portanto, formação.

Na análise da formação do tutor consideramos dois aspectos. O primeiro, a formação exigida para o ingresso na tutoria. O segundo, a formação (inicial e continuada) para o trabalho na tutoria.

Consta da Resolução CD/FNDE nº 26, de 2009, que os editais de seleção de tutores das IES parceiras da UAB devem exigir dos candidatos à tutoria como formação mínima a formação em nível superior.

> a formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (BRASIL, 2009).

Em conformidade com o que propõe essa resolução, em 100% dos editais analisados encontramos como exigência mínima dos candidatos à tutoria a formação em nível superior, conforme mostra a Tabela 12, apresentada anteriormente. Na Tabela 31, a seguir, consta a graduação exigida do tutor identificada nos editais analisados.

Tabela 31: Formação exigida dos candidatos à tutoria nos documentos analisados

Formação exigida do tutor	**Frequência**	**%***
Pedagogia	17	53,12
Licenciatura	5	15,63
Graduação no curso em pretende atuar	10	31,25

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Como mostra a Tabela 31, em 53,12% das 32 IES a que obtivemos acesso a algum documento referente à tutoria e ao tutor, exige-se dos candidatos à tutoria ter Licenciatura Plena no curso de Pedagogia ou em áreas afins. Em outras 15,63 % das IES a exigência é que os candidatos à tutoria tenham concluído a Licenciatura no curso em que irá atuar. Nas outras 31,25 % das IES, cujos editais de seleção para a tutoria analisados abrangem os cursos oferecidos em parceria com a UAB, comparece como exigência de formação do candidato à tutoria possuir graduação no curso superior em que pretende atuar ou em áreas afins. Um trecho da entrevista diretor de educação a distância da CAPES ratifica a exigência de formação do tutor.

> A gente exige que o tutor seja graduado na área, no mínimo graduado. Nós não admitimos que o tutor seja, por exemplo, generalista. Por exemplo, um pedagogo que seja tutor de qualquer área, não. Se for disciplina de

> Matemática, o tutor tem que ser matemático, se for de educação, tem que ser pedagogo....seja graduado na área em que for tutor. (Diretor EaD).

Atendendo às exigências dos editais e o que preconiza a UAB, todos os tutores participantes da pesquisa possuem formação em nível superior, sendo que 84% são formados em Pedagogia e 12% possuem formação em outras licenciaturas (6% em Letras; 4% em Educação Especial; 2% em Ciências Sociais). Os outros 4% dos tutores possuem formação em nível de bacharelado (2% em Psicologia; 2% em Ciências Sociais). A Tabela 32 apresenta os dados de formação dos tutores em nível de graduação.

Tabela 32: Formação dos tutores participantes da pesquisa, em nível de graduação

Formação/Graduação	**Frequência**	**% ***
Pedagogia	42	84
Licenciaturas	6	12
Outras Graduações	2	4
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Os dados das Tabela 31 e Tabela 32 se complementam e comfirmam que o tutor que atua nos cursos de Pedagogia deve ter uma formação mínima específica. Disso conclui-se que para assumir o trabalho de tutoria a formação se coloca como um elemento diferenciador, pois sem formação não é possível nem mesmo participar do processo seletivo, ou seja, não é qualquer pessoa que pode ser tutor.

Diversos autores ao discutirem sobre a constituição das profissões apontam o controle sobre o ingresso na profissão ou a licença para exercê-la como uma das características definidoras de uma profissão (ENGUITA, 1991; ROLDÃO, 2005). Esse controle se dá, também, por meio da exigência de uma formação específica que prepare o profissional para o ingresso na profissão, habilitando-o a desenvolver competências e saberes no campo do conhecimento em que se insere sua profissão. Como argumenta Enguita (1991, p.44), "só um profissional pode julgar outro".

Em 60% das IES encontramos a exigência de que o tutor fosse formado em Pedagogia. Acompanhando essa exigência, um número significativo dos tutores participantes da pesquisa, 84% deles, possuem graduação em Pedagogia. Esse parece-nos um dado importante tendo em vista que o tutor, sobretudo o tutor a distância, tem se envolvido com o processo de formação dos futuros professores e, espera-se que tenha uma formação que o habilite para tal.

Não obstante concordemos que a formação inicial em nível de graduação seja uma exigência essencial ao ingresso na profissão docente, cabe questionar se exigir apenas essa formação seria o suficiente para garantir parâmetros que assegurem o exercício qualificado da prática daqueles que se constituírão como formadores de professores.

Pesquisa realizada por Nunes e Gatti (2008), que analisou os currículos de cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas e suas insitutições formadoras apontou diversas precariedades na formação oferecida. No tocante ao curso de Pedagogia, por exemplo, ao analisarem uma amostra das disciplinas que compõem esse curso em todo o território nacional, puderam notar que nas disciplinas referentes à categoria conhecimentos relativos à formação profissional específica do professor há uma predominância de aspectos teóricos contemplando-se pouco a questão das práticas pedagógicas.

As referidas autoras concluem a pesquisa ressaltando que os futuros professores vêm recebendo um preparo insuficiente em termos de conteúdos tradicionais escolares, dado que na maioria das ementas não se observou a presença de nenhuma disciplina para os conteúdos essenciais de cada área que compõe o currículo dos anos iniciais, comparecendo tais conteúdos apenas de forma implícita nas disciplinas relativas às diversas metodologias de ensino. A nosso ver, esses dados não apenas sinalizam a maneira insuficiente que a formação inicial de professores tem se dado, mas também ratifica a importância da formação continuada como etapa essencial do desenvolvimento profissional.

Em se tratando da formação em nível de pós-graduação, em apenas 9,37% das IES a que obtivemos acesso aos documentos encontramos referência à exigência de formação em nível de especialização. Não há exigência de formação em nível de mestrado ou doutorado. Disso, podemos afirmar que a exigência mínima de formação do tutor das IES parceiras da UAB é ter graduação.

A análise das concepções/compreensões de tutor, das funções por ele assumidas e dos saberes necessários e mobilizados em sua ação apontaram seu envolvimento com a docência e com a formação dos alunos, futuros professores, ao considerarmos o curso de Pedagogia, foco de nossa investigação. O tutor tem exercido a docência e assumido responsabilidades de formador de professores.

O universo de nossa investigação envolve instituições públicas de ensino superior, todas elas oferecem ensino presencial, incluindo licenciaturas e o curso de Pedagogia. Os docentes dos concursos presenciais das IES públicas ingressam na carreira por meio de

concurso público em que, comumente, se exige a titulação de doutor ou mestre, em consonância com que o preconiza a LDB/96, que determina que as IES tenham pelo menos um terço de seu corpo docente com titulação mínima de mestre ou doutor[43].

Embora o tutor exerça a docência, participe da formação dos alunos, lhe é exigido como formação mínima apenas a graduação. Esse dados nos leva a questionar se essa menor exigência de formação do tutor estaria relacionada ao seu enquadramento na categoria de bolsista e ao próprio status menor muitas vezes atribuído tanto à educação a distância como modalidade de formação quanto ao tutor como um profissional envolvido com a formação.

Para Mendes (2012, p. 123) essas questões parecem estar vinculadas.

> No setor público, no qual se situa a UAB, a substituição das centenas de bolsistas por professores efetivos concursados exigiria um pesado investimento do governo federal. Afinal, ao se comparar, por exemplo,o salário inicial de um professor doutor, com 40 horas de trabalho semanais e dedicação exclusiva, de R$ 6.722,85 (mais a parte despendida pelo empregador), com a remuneração do tutor, com 20 horas de trabalho semanais, de R$ 765,00 (sem qualquer outro custo para o empregador), tem-se uma ideia do volume desse investimento.

A falta de investimento, portanto, acaba por incorrer na precarização das condições de trabalho e de remuneração do tutor. O que certamente tem implicações na qualidade da formação oferecida, pois, com argumenta Mendes (2012) "Não é preciso um estudo para saber se é melhor um bolsista-tutor contratado ou um professor com titulação e concurso para atuar em qualquer nível de ensino" (idem).

Essas diferenças de exigências de formação na seleção daqueles que irão atuar no ensino presencial e na educação a distância também suscita indagações como as feitas por Barreto (2003, p. 26), ao discutir sobre a crescente oferta de educação a distância na formação de professores.

> Quais são os destinatários do ensino a distância? Para quem mora longe dos grandes centros e/ou não teve acesso a educação no tempo "certo"? Para o aluno pobre da escola pública empobrecida e para formar o professor que vai ensiná-lo, reforçando o "apartheid educacional"? E a quem se destina o ensino presencial de qualidade, também com a presença das tecnologias e das linguagens que mesmo não sendo suficiente, são condições necessárias à inclusão social?

[43]Recentemente a Comissão de Educação do Senado aprovou o Projeto de Lei do Senado nº 706, de 2007, apresenta uma proposta de alteração do o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, obrigando as instituições públicas e privadas de ensino superior a ter mais professores com mestrado e doutorado. A proposta exige que 50% do corpo docente seja formado por mestres ou doutores, dos quais 25% tenham título de doutor.

Assumir uma formação de qualidade dos professores da educação básica como fator essencial de democratização do país requer que se estabeleçam critérios rigorosos para selecionar aqueles que atuarão como formadores desses futuros professores, independente da modalidade em que ocorra a formação. Nessa seleção dos formadores, a formação também deve ser considerada um requisito essencial para que não se corra o risco de tratar a educação a distância e os alunos que dela participam como de "segunda categoria".

Embora tenhamos identificado a falta de exigência de formação em nível de pós-graduação nos documentos analisados, entre os participantes da pesquisa, 98% deles afirmaram possuir alguma formação nesse nível, conforme apresentado na Tabela 33.

Tabela 33: Formação dos tutores participantes da pesquisa, em nível de pós-graduação

Formação/Pós-Graduação	**Frequência**	**%** *
Especialização	47	94
Mestrado	13	26
Nenhuma pós-graduação	1	2

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de sujeitos porque houve tutores que mencionaram mais de uma opção.

Os dados da Tabela 33 indicam que o tutor dos cursos de Pedagogia investigados possui uma formação mais ampla que aquela que lhe é exigida no processo de seleção para a tutoria. Todavia, apenas esses dados não nos permite afirmar que a formação do tutor tem lhe assegurado condições adequadas de envolvimento com a formação dos futuros professores. A docência é tarefa complexa e que exige a construção/mobilização de novos saberes, conhecimentos e competências na educação a distância (MILL, 2012). O que requer também formação específica para atuar nesse novo espaço de formação.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância apontam que o projeto político pedagógico dos cursos deverá conter o planejamento da formação dos tutores de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes. A formação do tutor, segundo esses referenciais, deve abranger, no mínimo: a capacitação no domínio dos conteúdos específicos; a capacitação em mídias de comunicação e a capacitação em fundamentos da educação a distância e no modelo de tutoria. Essas dimensões de formação do tutor confirmam seu envolvimento com a formação, como preconizam os referenciais. O tutor deve, entre outros conhecimentos, dominar os conteúdos específicos, pois atuará na mediação pedagógica.

Numa visão mais ampla, Preti (1996) enfatiza que a formação do tutor deve também contemplar os aspectos acadêmico e profissional como essenciais à consolidação de qualquer proposta educativa na educação a distância. Ao defender a tutoria como atividade docente, assim como também assumimos na presente tese, Silva (2008, p.174) argumenta que tal atividade

> requer uma sólida formação do tutor docente, não apenas com base no domínio de conteúdos, que é importante, como foi colocado pelos próprios tutores, mas também nos aspectos correspondentes a questões didático-metodológico-tecnológico que caracterizam a docência. Ficou evidenciado que a formação dos tutores, no sentido de resgatar uma qualificação científico-pedagógica, é um dos fatores básicos na qualidade de cursos em EAD.

Nos documentos analisados encontramos referência à formação para a tutoria em 78,12% das IES, como mostra a Tabela 34.

Tabela 34: Formação para a tutoria nos documentos analisados

Formação para a tutoria	**Frequência**	**% ***
Existente	25	78,12
Não mencionado	7	21,88
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Esses dados constantes da Tabela 34 indicam que um número significativo das instituições investigadas parece se preocupar com uma formação específica para o trabalho de tutoria. Todavia, a maneira como essa formação para a tutoria se organiza em termos dos conteúdos abordados, do formato e duração do curso foi mencionada em poucas das IES em que identificamos a existência desses cursos, como apresentamos na Tabela 35.

Tabela 35: Características da formação para a tutoria nos documentos analisados

Formação para a tutoria	**Frequência**	**% ***
Aspectos abordados		
Educação a distância (internet, AVA, etc)	6	18,75
Modelo de tutoria	5	15,63
Conteúdos das disciplinas	3	9,36
Mídias de comunicação	1	3,13
Não mencionado	17	53,13
Duração		
Curso de curta duração (Entre 16h e 60h)	10	31,25
Curso de média duração (Entre 60 e 120h)	1	3,13

Formação para a tutoria	Frequência	% *
Curso de extensão (180h)	1	3,13
Curso de Especialização (360h)	1	3,13
Não mencionado	19	59,36
Formato		
Virtual e presencial	7	21,88
Presencial	3	9,36
Virtual	1	3,13
Não mencionado	21	65,63

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
***** A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Como notamos dos dados da Tabela 35, os documentos analisados forneceram poucos elementos sobre como se dá a formação para a tutoria nos cursos investigados. Apenas podemos afirmar, a partir desses dados, que a formação para a tutoria, quando existe, é obrigatória e parece ocorrer, em geral, em cursos de curta duração (31,25%).

> Os candidatos aprovados na segunda etapa ficam, desde já, convocados a participarem do Curso de Formação de Tutores para a Educação a Distância, oferecido pelo CEaD/IES 24, com carga horária total de 60 (sessenta) horas, sendo 8 (oito) horas presenciais e as 52 (cinquenta e duas) horas restantes, ministradas a distância pela plataforma Moodle/CEaD. (IES 24).

> O curso de Formação de Tutores para a Educação a Distância é obrigatório e terá a duração de 20 horas, sendo 4h presenciais e 16h a distância, no ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle. (IES 31).

Em se tratanto do formato, esses cursos tendem a se realizar de forma semi-presencial (21,88%), abordando conteúdos referentes à educação a distância e às ferramentas do AVA(18,75%) e aos modelos de tutoria (15,63%).

> O Curso de Formação de Tutores a Distância, versará sobre quesitos técnicos de uso do Ambiente Moodle e também conhecimentos e habilidades necessários à função de tutor online. (IES 34).

> A capacitação Inicial de Tutores tem como objetivo: apresentar ao tutor a plataforma; apresentar ao tutor a universidade a qual estará vinculado e a disciplina em que exercerá a tutoria; capacitar o tutor nos fundamentos da EaD e da tutoria; capacitar o tutor na tutoria da IES (IES 11).

O domínio dos conteúdos comparece em apenas 9,36% das IES como parte da formação para a tutoria.

> A Capacitação em Conteúdo tem como objetivo: capacitar o tutor nos conteúdos desenvolvidos na disciplina em que exercerá a tutoria; capacitar o

> tutor nas técnicas e métodos que utilizará no exercício de suas atividades (IES 1I).

A análise dos dados da Tabela 35 parece, assim, indicar que mesmo nas IES que oferecem cursos de formação para a tutoria essa formação pode ser incipiente e mesmo insuficiente, como indicaram dados de pesquisas realizadas por Silva (2008), Ferreira (2009) e Palermo (2013) que apontaram a formação do tutor como um dos aspectos que carecem de melhorias no contexto da educação a distância.

Afirmar a insuficiência dos cursos de formação para a tutoria depende de um entendimento mais aprofundado de como são esses cursos de formação. Diante disso, buscamos nos argumentos dos profissionais elementos para compreender essa formação. Considerando os profissionais participantes da pesquisa, encontramos referência à formação para a tutoria apenas nos argumentos dos coordenadores e dos tutores, como apresentado na Tabela 36.

Tabela 36: Formação para a tutoria, segundo os participantes da pesquisa

Formação para a tutoria	**Frequência**	**% ***
Coordenadores	12	85,71
Tutores	45	90

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número de coordeenadores (14) e tutores (50) participantes da pesquisa.

Os professores não mencionaram a formação para a tutoria. Talvez isso sinalize para o caráter incipiente desses cursos. Todavia, um número relevante de coordenadores (85,71%) afirmaram haver nas instituições em que trabalham cursos de formação para a tutoria. Embora não tenhamos identificado informações mais detalhadas sobre como tem se constituído a formação para a tutoria, foram mencionados entre os conteúdos componentes da formação o domínio dos conteúdos, da apropriação tecnológica e da formação pedagógica.

> Nós compreendemos a formação em três níveis: no nível do domínio dos conteúdos que são trabalhados no curso; no nível da apropriação tecnológica; e a formação pedagógica (CC, IES 6).

> Há cursos de formação específica para o trabalho de todos que vão atuar na EaD: tutores, professores, coordenadores. Os cursos são diferentes por categoria. Para os tutores, nós trabalhamos com quatro módulos: 1) Introdução à Educação a distância, que é uma discussão de âmbito teórico, de legislação tanto em termos gerais quanto da UAB, sistema de gestão da UAB; 2) Tutoria – se discute o que é ser tutor, quais os papéis do tutor. Há discussão sobre o papel da linguagem, da comunicação, da importância dela

> na tutoria e na educação a distância; 3) Planejamento – mostrar para o tutor como é o planejamento na educação a distância, todos os profissionais envolvidos, quais são os passos em cada campo para ele perceber a complexidade que é lidar com a educação a distância; 4) Tutoria e professor formador – discutido quais são os espaços de diálogo, quais são os papeis de cada agente envolvido com o processo de ensino e aprendizagem. (CC, IES 24).

Discutindo a formação do tutor da educação a distância, Preti (1996, p. 43) a aponta como "uma das tarefas mais importantes e que tem que receber uma atenção e carinho especial por parte da equipe pedagógica na consolidação de qualquer proposta educativa através da modalidade de EaD".

Pesquisas realizadas por Bernal (2008), Silva (2008), Ferreira (2009) e Palermo (2013) também apontaram a formação do tutor como um dos aspectos essenciais à construção de experiências de educação a distância de qualidade. Dada a relevância da formação do tutor, torna-se urgente que pesquisas se debrucem sobre essa questão no sentido de compreender as demandas de formação do tutor de forma a subsidiar futuras propostas de formação.

Considerando a importância da formação no processo de profissionalização do tutor, buscamos aprofundar o entendimento de como tem se dado a formação para a tutoria indagando os tutores participantes da pesquisa.

Buscamos, então, compreender melhor essa formação para a tutoria a partir dos argumentos dos tutores.

Vimos na Tabela 36 que, entre os tutores investigados, 90% deles declararam ter realizado alguma formação para a tutoria. Organizamos o tipo de formação realizada na Tabela 37.

Tabela 37: Tipo de formação para a tutoria, segundo os tutores participantes da pesquisa

Tipo de formação para a tutoria	**Frequência**	**%** *
Curso de formação para a tutoria ofertado pela instituição	37	74
Curso de aperfeiçoamento	15	30
Curso de extensão	14	28
Curso de Especialização em Educação a Distância	5	10
Não realizei nenhuma formação	5	10

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de sujeitos porque um mesmo sujeito selecionou mais de uma opção.

Os dados da Tabela 37 mostram que 74% dos tutores realizaram cursos de formação para a tutoria nas instituições em que trabalham. Podemos afirmar que se, por um lado tais dados indicam que as instituições tem percebido a necessidade da formação específica para o trabalho na tutoria, por outro lado, o fato de 26% tutores não terem participado de um processo de formação oferecido pela instituição em que trabalham pode denotar que a questão da formação é ainda um aspecto a ser enfrentado em muitas instituições. Mesmo naquelas instituições em que há a oferta de curso de formação para a tutoria, está pode ainda não contemplar os aspectos necessários à atuação do tutor, como apontam os argumentos dos tutores a seguir.

> Mesmo que tenhamos recebido uma capacitação inicial ao "entrar" para a tutoria, ainda há muitas questões em aberto que não são exploradas em um contato inicial. Quando somos aprovadas como tutoras há um treinamento básico, o restante temos que ir aprendendo em uso. Por isso entendo que os modelos de tutoria e como fomentar o trabalho coletivo por meio de tecnologias sejam os pontos chaves para uma boa atuação junto a alunos e professores, visto que, há muitas situações conflituosas que prejudicam a interação virtual. (T 12).

> Mesmo tendo especialização e curso de formação faltou discutir esses dois itens, o processo de avaliação é complicado porque nos falta subsídio para avaliação o aluno em seu contexto educacional, seu processo de aprendizagem. Quanto ao trabalho coletivo não há nenhuma relação entre os professores responsáveis pelas disciplinas (T 8).

Podemos perceber nas posições dos tutores que a formação para a tutoria recebida no início do curso nem sempre os habilita a desenvolver saberes e competências necessários para desempenhar as atribuições que lhe são conferidas, como participar do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, por exemplo. O trabalho coletivo, outro saber necessário ao tutor, também não encontra espaço para sua construção nos cursos de formação oferecidos.

Os resultados da pesquisa de Palermo (2013) indicaram também fragilidades em relação à formação do tutor, considerando o trabalho docente que esse profissional tem realizado. A autora destaca que

> É possível encontrar cursos de formação para o trabalho docente na EaD, mas quase sempre são estruturados como cursos rápidos, de extensão, para atendimento de demanda de mão de obra minimamente qualificada ou como cursos de formato de oficina para professores-autores, com o objetivo de apresentar-lhes o sistema, o formato, os objetivos do curso; outra prática comum é a capacitação rápida, cuja carga horária chega a ser de apenas um dia inteiro, para ambientação, quando são admitidos para o exercício da tutoria em uma instituição (PALERMO, 2013, p.87).

Diante da insuficiência da formação recebida, pareceu-nos que o tutor pode ter seu trabalho na tutoria como um importante espaço de formação, de desenvolvimento dos saberes necessários à sua ação, como ilustra o argumento da tutora T 12 ao afirmar que há um treinamento básico, o restante temos que ir aprendendo em uso.

Assumindo que o tutor tem se envolvido com a formação e, muitas vezes, exercido a docência nos cursos investigados, caberia questionar se delegar a formação dos saberes necessários ao exercício da docência na educação a distância apenas ao espaço de trabalho, à prática não acabaria por incorrer numa dinâmica de tentativa e erro com repercussões nefastas na formação oferecida. Considerando o tutor como um formador de professores, sua formação se torna um elemento essencial, pois, como observa Mendes (2011), a qualidade da formação dos formadores de professores tem repercussões na qualidade da formação que irão oferecer aos futuros professores.

> Diferentemente de um objeto que mal produzido pode ser substituído ou trocado, no caso da educação, o acesso a um ensino precário será sentido na vida social e não será nefasto apenas para o sujeito que a ele teve acesso, mas a toda a sociedade. Não há dúvidas de que a qualidade da educação superior está diretamente ligada à qualificação dos docentes nela envolvidos. (MENDES, 2011, p.14).

Somando-se à formação para a tutoria, em caráter inicial, a formação continuada assume um lugar relevante na formação do tutor, que exerce a docência na formação de professores, pois, como defende Silva (2008), além de uma formação em sua área do conhecimento, o tutor precisa "assumir uma condição de autoformação, atualização e capacitação continuada ao longo da vida como professor e educador" (SILVA, 2008, p.151).

Diversos autores tem discutido a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional do professor e de construção de sua identidade profissional (NÓVOA, 1999; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2001; GUIMARÃES, 2005). Para esses autores, a formação se dá como um continuum num processo dinâmico de aprender a ser, de tornar-se professor. Processo esse de longa duração, que se dá no decorrer da vida, sem um fim determinado, pois a realidade está a colocar sempre novos desafios à prática educativa. Isso é tanto mais verdadeiro em se tratando das novas demandas impostas pela prática docente na educação a distância.

Guimaraes (2005) argumenta que embora a formação inicial seja um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor e aqui poderíamos também dizer do formador, é na formação continuada que essa identidade vai se consolidando.

> Noutras palavras, a formação continuada constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitem produzir a própria existência nessa e a partir da profissão. (...) Diferentemente da formação inicial, a formação continuada é desenvolvida tendo como referência uma organização escolar específica, desafios que o professor já enfrenta na sala de aula, questões do dia-a-dia profissional. Assim, a formação continuada é parte da construção da identidade profissional do professor. E os saberes profissionais são o componente mais substantivo desse processo. (GUIMARÃES, 2005, p.33/34).

Temos assim que a formação continuada deve ter a prática profissional e o cotidiano de ação do professor como pontos de partida e de chegada, se constituindo com um espaço de (re)construção coletiva e reflexiva dos saberes, competências e habilidades necessários à prática profissional. Disso percebe-se que a formação, inicial e continuada, se inclui entre as condições essenciais à profissionalização, pois é num contínuo processo de formação que o professor aprende a ser professor e desenvolve as habilidades, saberes e competências profissionais para exercer sua profissão.

A Resolução CD/FNDE n.49, de 10 de setembro de 2009, ao estabelecer orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino parceiras da UAB, aponta como uma das atribuições dessas instituições, no art.4º, inciso IV, item e.

> estruturar os cursos destinados à formação continuada, a serem oferecidos aos professores formadores e tutores que abordem aspectos teóricos e operacionais, como: educação à distância, conceitos, estrutura, metodologia e proposta pedagógica do Sistema UAB. (BRASIL, 2009).

Disso temos que as IES parceiras da UAB devem se responsabilizar pela formação continuada de todos profissionais envolvidos com os cursos, incluindo os tutores. Essa formação deve abranger os aspectos conceituais e metodológicos da educação a distância, mas também aspectos pedagógicos da formação oferecida em parceria com a UAB.

Em se tratando da formação continuada do tutor, nos documentos analisados identificamos referência a essa formação em apenas 15,62% das IES, como mostra da Tabela 38.

Tabela 38: Formação continuada do tutor, nos documentos analisados

Formação para a tutoria	**Frequência**	**% ***
Existente	5	15,62
Não mencionado	27	84,38
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Percebemos que em grande parte das IES (84,38%) não consta, ao menos em termos dos documentos analisados, o atendimento à exigência de oferecer formação continuada aos tutores, como propõe a Resolução CD/FNDE n.49, referida anteriormente.

Cruz (2010) também identificou questões preocupantes com relação à atuação e à formação de tutores no modelo UAB, que tem assumido responsabilidades pela mediação pedagógica. Segundo a autora, a importância do tutor no processo de formação na educação a distância não tem sido acompanhada de seu reconhecimento e de uma formação adequada, que incorpore

> questões comunicacionais e pedagógicas e não apenas técnicas ou organizacionais de aprendizagem. Acreditamos que a atuação intensiva na interação e apoio aos estudantes representa uma responsabilidade na função de mediação pedagógica, que precisa ser cuidadosamente preparada (CRUZ, 2010, p.356).

Diante da irrelevante referência à formação continuada identificada nos documentos, buscamos perceber como ela comparece nos argumentos dos profissionais. Organizamos os dados encontrados acerca dessa questão na Tabela 39.

Tabela 39 - Formação continuada do tutor, segundo os participantes da pesquisa

Formação continuada para a tutoria	**Frequência**	**% ***
Coordenadores	9	64,28
Tutores	37	74

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores (50) e coordenadores (14) participantes da pesquisa.

Aa Tabela 39 mostra que mais da metade dos coordenadores (64,28%) e dos tutores (74%) apontaram a existência de formação continuada nas instituições em que trabalham. Isso pode indicar que a formação continuada do tutor é um aspecto que não tem sido desconsiderado pelas IES, mesmo que as iniciativas possam ser, ainda, incipientes.

Além de indagarmos sobre a existência de ações de formação continuada nas IES em que atuam, solicitamos que os profissionais participantes da pesquisa falassem sobre como se realiza essa formação, quando de sua existência. Os excertos a seguir ilustram os argumentos dos coordenadores e tutores para essa questão.

> Formação continuada nos temas e nas dificuldades que vão surgindo no dia a dia do curso. Por exemplo, essa semana, nós voltamos a trabalhar com uma temática que trabalhamos constantemente que é a questão da tutoria por causa dos relatos recorrentes que eles mesmos nos trazem em função das dificuldades que eles vão encontrando no caminho, no processo de orientação (...)Nós temos um sistema de avaliação do curso e um sistema de avaliação no curso (da aprendizagem) e se comparece alguma demanda para discussão, no mês seguinte nós discutimos avaliação (CC, IES 6).

> Reuniões temáticas mensais, presenciais e, eventualmente, on line. Grupos de estudos on line. (T 34).

> As reuniões e formações continuadas representam o diferencial do nosso curso. Todas as ações são articuladas. No caso da coordenação de tutoria, o trabalho realizado com os tutores a distância envolve ações de formação online e presencial ao longo do ano. Há um espaço (forum) de articulação permanente entre os tutores - por polos - em que eles trabalham com conselhos de classe permanente e trocas de experiências. (CT, IES 22).

Embora a Tabela 39 apresente que 74% dos tutores tenham afirmado a existência de formação continuada nas instituições em atuam, ao falarem sobre como se dá essa formação não identificamos nenhuma referência a um processo mais amplo de formação continuada nem mesmo maiores detalhes de como se realiza essa formação. Os argumentos foram superficiais e apenas apontaram que a mesma se dá por meio de reuniões para discussão sobre o trabalho na tutoria.

Marin (1995) argumenta que a oferta de formação continuada em cursos rápidos e descontextualizados está associada a uma visão dessa formação como mera "reciclagem", em vigor, sobretudo, na década de 1980, mas ainda presente em algumas propostas atuais. Para a autora, a vinculação da formação continuada à ideia de reciclagem fomentou "a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma muito superficial" (MARIN, 1995, p.14).

Para Scheibe (2010), caminhar no sentido da valorização dos professores requer também superar a oferta de formação continuada com base em cursos rápidos, buscando

organizar a formação de forma a promover a reflexão permanente dos professores. E isso não pode se dar em ações formativas de caráter emergencial ou pontual.

Assim, parece-nos que mesmo entre as instituições que já oferecem a formação continuada do tutor, sinalizando uma preocupação com sua formação, há que se refletir sobre a maneira como ela se organiza a fim de superar ações formativas superficiais, desenvolvendo espaços de formação que contribua relamente com a construção dos saberes, competências e habilidades necessários ao tutor para uma atuação competente e de qualidade na formação dos alunos, futuros professores.

Consideramos que a formação continuada precisa também tomar em conta as necessidades de formação dos profissionais de forma a ser condizente com os desafios advindos da realidade por ele enfrentada. Para Galindo e Inforsato (2008, p.64)

> a "análise de necessidades" potencializa ações formativas voltadas à formação continuada de professores porque está relacionada ao conhecimento endêmico das dificuldades laborais dos sujeitos, refletindo, portanto, a construção de representações sociais contextuais dos docentes, suas aspirações e/ou desejos de efetivar mudanças. A análise de necessidades para a formação contínua de docentes eleva o status e a participação dos professores nesse processo. É seu pressuposto que os docentes identifiquem as necessidades que lhes são intrínsecas, manifestem-nas e superem-nas por meio de ações de formação continuada.

Assumindo a importância das necessidades de formação para os processos de formação continuada, indagamos os tutores a respeito dos aspectos que deveriam ser abordados em sua formação. Organizamos na Tabela 40 os principais aspectos destacados por eles.

Tabela 40: Aspectos a serem contemplados na formação continuada do tutor, segundo os tutores

Aspectos a serem contemplados na formação continuada do tutor	Frequência	% *
Preparo para o uso das tecnologias de informação e comunicação e das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (fórum, char, wikis, etc)	26	52
Conteúdos da disciplinas específicas do currículo do curso de Pedagogia	18	36
Trabalho coletivo na educação a distância	15	30
Avaliação na educação a distância	14	28
Docência na educação a distância	9	18
Ensino Online	8	16
Sistemas/Modelos de Tutoria	10	5

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de sujeitos porque um mesmo sujeito selecionou mais de uma opção.

Notamos pelos dados da Tabela 40 que o preparo para o uso das TIC e das ferramentas do AVA (52%) e o domínio dos conteúdos das disciplinas (36%) estão entre as principais necessidades de formação apontadas pelos tutores, seguidas do trabalho coletivo na educação a distância (30%) e da avaliação nessa modalidade (28%). Assumindo que as necessidades de formação estão diretamente vinculadas ao trabalho do profissional, esses dados confirmam o envolvimento do tutor com a formação. A necessidade de domínio dos conteúdos e de saber avaliar na educação a distância indicam que o tutor desempenha funções docentes. Esse exercício da docência pelo tutor fica evidente nos argumentos dos tutores ao falarem de suas necessidades de formação.

> A formação do tutor deve ser específica com estudo sobre o universo on-line, **ensinar e aprender com mediação tecnológica.** Apesar do uso do moodle já ser conhecido algumas ferramentas apresentam dificuldades como por exemplo: avaliação em atividades com wiki ou glossário. Penso que a formação deveria ser em serviço e contínua. (T 47).

> As tecnologias se aprimoram rapidamente, portanto é necessário que o tutor esteja sempre atualizado. Para o tutor à distância **a docência e a avaliação** são itens importantes para o desempenho de suas funções. (T 35).

Nos argumentos dos tutores percebemos que entre suas necessidades de formação estão aquelas relacionadas à docência na educação a distância. Docência essa que requer saberes e conhecimentos específicos, entre os quais aqueles vinculados ao ensinar com mediação tecnológica (T 47). Como afirmam Ribeiro, Oliveira e Mill (2010, p.46) "um professor na EaD tem de mobilizar saberes tais como domínio das TIC, capacidades de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidades de trabalhar em equipe". E o desenvolvimento de tais saberes e conhecimentos se realiza também por meio de processos de formação que se constituem como um importante aspecto da profissionalização, como exemplifica o argumento do tutor T 31.

> **Como professores** temos que estar sempre atualizados com as novas tecnologias e a **docência na educaçao a distancia** para uma **profissionalização** da função do tutor. (T 31).

Embora 64,28% dos coordenadores participantes da pesquisa tenham mencionado a existência de formação continuada nas instituições em que atuam, não encontramos nos argumentos desses profissionais referências à docência virtual como sendo abordada na formação continuada do tutor. Esse parece um aspecto que, embora apontado como uma necessidade de formação dos tutores (18%), não tem sido devidamente considerado.

A maneira insuficiente com que tem se dado a formação continuada do tutor parece ficar evidente também quando, entre os professores participantes, nenhum deles mencionou a existência dessa formação. No argumento de apenas um dos professores a formação continuada foi mencionada como parte das mudanças necessárias à tutoria e não como um processo existente no curso em que atua.

> Formação continuada com relação ao trabalho de tutoria e às especificidades da EaD. (P11).

Corroborando o argumento do professor P 11, o tutor T 20 também expressou a necessidade de que as IES invistam na formação continuada do tutor no sentido de melhorar a qualidade do trabalho realizado por esse profissional.

> Penso que seria bom se tivéssemos acesso a mais cursos de especialização ou pós, em tutoria EaD no Brasil. E pelo menos um curso de extensão anual, de atualização profissional oferecida pela instituição, pois a EaD não para de crescer e está melhorando cada vez mais a qualidade, penso que para manter nossa qualidade de trabalho precisa ter uma formação continuada. (T 20).

Essa relação entre qualidade dos cursos na modalidade a distância e a formação do tutor é também defendida por Silva (2008) que vincula a formação à construção da identidade profissional do tutor devendo, portanto, ser sólida e com base não apenas no domínio do conteúdos, mas ainda abranger os aspectos didáticos, metodológicos e tecnológicos que caracterizam a tutoria como docência.

> Essa perspectiva da formação dos tutores acaba confluindo com alguns aspectos: A idéia de um percurso de construção de uma identidade profissional docente, isto é, em primeiro lugar, a consideração da tutoria como iniciação/extensão da docência, ou seja, o exercício da tutoria é um exercício de docência. E em segundo lugar, ela é uma atividade profissional complexa que requer formação específica. As novas proposições em torno da formação contínua, que representam o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo que requer atualizações constantes que capacitem esses professores/tutores para dar respostas adequadas ao instável mundo dos novos cenários de trabalho. (SILVA, 2008, p. 176).

Analisando os argumentos dos profissionais participantes da pesquisa à luz do que propõe a literatura sobre formação continuada concluímos que a sólida formação do tutor é um aspecto essencial à construção de sua identidade profissional e, portanto, à sua profissionalização. Como afirma Guimarães (2004, p.111)

> Os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização são aspectos indissociáveis (...) Desse modo, o trabalho pode tornar-se mais frutífero no estabelecimento de um

> diálogo que produza políticas, ações e práticas formativas que contribuam para a formação e a profissionalização dos professores.

O autor argumenta ainda que a profissionalização do professor depende também da melhoria de suas condições de trabalho e da elevação de seu status social. Compreendemos o tutor, na presente tese, como um profissional que tem exercido a docência na educação a distância e, portanto, assumido um papel de professor na formação. Diante disso, a análise das condições de trabalho do tutor constituiu-se de um aspecto essencial à compreensão de sua profissionalização.

5.7 Condições de trabalho do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

Para Oliveira e Mercado (2010, p. 25) seja qual for a modalidade em que trabalhem,"a profissionalização é uma meta a ser alcançada pelos educadores em todos os momentos de sua história e caracteriza-se pela autonomia, por uma formação de qualidade, por condições adequadas de trabalho, e uma remuneração que permita o acesso dos professores aos bens culturais".

Ao abordar a tutoria na perspectiva da profissionalização do tutor assumimos as proposições de autores como Nuñez, Ramalho e Gauthier (2004) que entendem a profissionalização como um processo composto de duas dimensões indissociáveis: a profissionalidade, composta dos aspectos internos da profissionalização; e o profissionalismo envolvendo os elementos externos da profissionalização.

De acordo com Nuñez e Ramalho (2008), a dimensão da profissionalidade relaciona-se aos conhecimentos, aos saberes e competências necessárias à atividade profissional, vinculando-se aos componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão, abrangendo também aspectos referentes à formação. Por sua vez, o profissionalismo vincula-se às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional e, como argumentam os autores,

> também à reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho. (…) No profissionalismo se manifesta a autonomia que o profissional possui. Ao profissionalismo, estão ligadas às categorias: remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade, etc. (NUÑEZ e RAMALHO, 2008, p. 4).

A análise que vem sendo realizada no decorrer da tese em torno das funções, dos conhecimentos, saberes e competências e também da formação exigida e necessária ao tutor para desempenhar as atribuições que lhe são conferidas aponta para uma profissionalidade docente, ainda que fragmentada pelas diferenças de prerrogativas que os diversos profissionais envolvidos com a docência parecem assumir. A identidade profissional do tutor, como cerne da profissionalidade, parece se delinear como uma identidade docente, que se constrói no embalo entre as negativas e o reconhecimento da função docente que desempenha.

Entretanto, para compreender a profissionalização do tutor num sentido mais amplo importa também identificar e analisar como se manifestam os elementos de seu profissionalismo, incluindo aqueles que envolvem suas condições de trabalho.

Na análise das condições de trabalho consideramos aspectos como: carga horária; disciplinas em atuam; remuneração; vínculo profissional; relação profissional com os envolvidos no curso; relação número de alunos por tutores; local de trabalho; avaliação do desempenho do tutor; custeio das atividades de tutoria; entre outros.

Em se tratando da carga horária dedicada à tutoria, organizamos nas Tabelas 41 e 42, respectivamente, aquelas identificadas nos documentos analisados e as declaradas pelos tutores participantes da pesquisa.

Tabela 41: Carga horária do tutor identificada nos documentos analisados

Carga horária	**Frequência**	**% ***
Até 20 horas	29	90,63
De 20 a 30 horas	2	6,25
De 31 a 40 horas	1	3,12
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Analisando os dados da Tabela 41 percebemos que em grande parte das instituições (90,63%) consta no processo de seleção que o tutor terá de dedicar 20 horas semanais à tutoria.

> Os tutores selecionados deverão cumprir 20 horas semanais em atividades de tutoria, conforme necessário) (IES 28).

> A carga horária de trabalho será de 20 horas semanais incluídos nesta carga horária: um plantão presencial na IES 21; participação em reuniões de coordenação; pronto recebimento, correção e devolução de

> provas nos prazos e datas estipuladas, mesmo que não coincidam com o dia de plantão do professor-tutor. (IES 21).

Entretanto, ainda que na maioria das instituições conste como carga horária do tutor 20 horas semanais, encontramos três instituições com uma carga superior a essas 20 horas. Porém, os tutores das IES parceiras da UAB são remunerados com uma bolsa por 20 horas semanais de trabalho.

> A carga horária para o exercício da Tutoria Presencial será de 20 (vinte) horas semanais, a ser determinada pela Coordenação do Polo. Eventualmente, esses tutores desenvolverão atividades aos sábados e domingos nos Polos de Apoio Presencial, nos casos específicos de reuniões, oficinas, seminários e provas presenciais, aulas práticas, exames online ou presenciais, defesas de TCC, estágios e outras atividades agendadas de conformidade com o Calendário Acadêmico da IES 34 e com as especificidades do Curso de Licenciatura em Pedagogia-oferta especial, na modalidade a distância (IES 34).

A pesquisa de Mill (2006) apontou que os tutores, em geral, percebem o trabalho na educação a distância como exigindo mais de seu tempo e atenção. O discurso da flexibilidade de tempo e espaço de trabalho também parece contribuir para a sobrecarga de trabalho do tutor, diluindo-se as fronteiras entre espaço de trabalho e espaço da família, lazer e trabalho. Parece-nos, então, que otempo gasto com o trabalho na tutoria pode ser maior mesmo se considerarmos as instituições em que o tutor é selecionado para trabalhar 20 horas semanais.

A Tabela 42 apresenta a carga horária declarada pelos tutores da pesquisa.

Tabela 42: Carga horária de trabalho do tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa

Carga horária	**Frequência**	**% ***
Até 20 horas	40	80
De 20 a 30 horas	6	12
De 31 a 40 horas	4	8
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Consoante à carga horária identificada na maioria das IES, a Tabela 42 indica que 80% dos tutores afirmaram ter uma carga horária de 20 horas semanais. Contudo, 20% dos tutores declararam ter uma carga horária maior que 20 horas semanais. Não obtivemos dados que nos permitisse entender como o tutor é remunerado pelas horas excedentes às 20 horas. Disso advém a indagação acerca de como o tutor seria remunerado para além das 20 horas

cobertas pela bolsa, que podem incluir também trabalho aos finais de semana, resultando em sobrecargas, como ilustram os argumentos dos tutores.

> Minha carga horária semanal é de 20 h assim divididas: 3h de reunião com a coordenação e demais tutores; 10h de estudo da disciplina e 7h de atendimento aos cursistas via plataforma. Estou na plataforma todos os dias pela manhã (estudo) e noite (atendimento aos cursistas). **Em alguns momentos do curso a demanda é maior** - principalmente no final do Módulo onde a carga horária de atendimento é maior, e em outros, no início do Módulo é bem menor. (T 45, grifos nossos).

> Normalmente **após chegar em casa do meu trabalho** como professora municipal (em torno de 17:30h) acesso o ambiente para ver se há alguma mensagem, postagem em fóruns, e **até meia noite** continuo acessando, com períodos de pausa para banho, janta, etc. (T 3, grifos nossos).

> Preciso fazer 16 horas de trabalho na universidade por semana. Divido essa carga horária em três noites (três plantões), de onde já **venho de outros locais de trabalho.** Ao chegar, acesso o ambiente Moodle, respondo às mensagens dos alunos, retirando suas dúvidas, envio mensagens coletivas com orientações gerias para toda a classe sobre as atividades da semana, corrijo os trabalhos e as atividades, posto as notas no ambiente, observo os fóruns de discussão, etc (T 5, grifos nossos).

Os excertos exemplificam que o trabalho na tutoria se dá como sobrecarga, pois afirmaram realizá-lo à noite, após chegarem de seus outros trabalhos. Isso parece corroborar os resultados da pesquisa realizada por Ribeiro, Oliveira e Mill (2009a), com 222 tutores da UAB/UFSCar, que indicaram que 80% dos participantes realizavam as tarefas de tutoria à noite, sendo que 74% deles trabalhava também aos domingos nas atividades de tutoria.

Para Silveira (2011, p. 185), o trabalho na educação a distância suscitou modificações significativas na ação do professor pois "quanto menos cerceado por horários e tarefas com tempos pré-determinados, mais os professores sentem-se compromissados a ponto de acessar o ambiente até nos finais de semana".

Nessa direção, Mill e Fidalgo (2009, p. 291) observam que sob o discurso da flexibilidade e da falsa ideia de mais tempo livre o trabalhador da educação a distância

> é seduzido a exercer uma dupla jornada: uma no seu tempo de produção e outra, como teletrabalhador, no seu tempo livre. Como consequência, há, obviamente, uma precarização das suas condições de trabalho; especialmente porque essa segunda jornada é aceita, geralmente, como fonte de renda complementar e, por isso, firmada com contratos de trabalho precário (salário baixo ou sobrecarga de atividades, por exemplo).

Outro aspecto que deve ser considerado na análise da carga de trabalho do tutor refere-se ao número de disciplinas em que atua. Conforme afirmaram os tutores, a escolha para atuar na

disciplina se deu por aderência à área de formação (74%), ou de forma aleatória (26 %). Organizamos na Tabela 43 o número de disciplinas que os tutores afirmaram atuar.

Tabela 43: Número de disciplinas em que os tutores atuam

Número de disciplinas em que o tutor atua	Frequência	%
Uma	11	22
Duas	5	10
Três	1	2
Mais de três	33	66
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Observando os dados da Tabela 43 percebemos que mais da metade dos tutores (66%) atuam em mais de três disciplinas. Relacionando esse dado com a carga horária de 20 horas semanais declarada por 80% dos tutores, poderíamos talvez inferir que, para desempenhar as funções e atribuições que lhe são conferidas, o tutor deve dispor de um tempo maior que a carga horária pela qual é remunerado, corroborando os resultados de diversos trabalhos que evidenciam a sobrecarga e a intensificação do trabalho do tutor como pontos conflituosos da educação a distância (MILL, 2006; 2012; LAPA e PRETTO, 2010; DEL PINO, GRÜTZMANN e PALAU, 2011; MENDES, 2012; 2013).

Para Del Piño, Gruztmann e Palau (2011, p. 244/245) a sobrecarga do trabalho do tutor muitas vezes advém da proliferação do discurso da flexibilidade que além de enganoso

> traz embutida uma sobrecarga de trabalho, com um número elevado de alunos e um conjunto enorme de tarefas avaliativas para corrigir e dar os devidos retornos aos estudantes. (...)Tal realidade aponta a necessidade de reflexão sobre as condições de trabalho desses profissionais docentes na sociedade contemporânea.

A relação número de alunos por tutor é, portanto, outro aspecto das condições de trabalho do tutor que pode contribuir para a sobrecarga de seu trabalho.

Os Referenciais de Qualidade para os Cursos Superiores a Distância apontam que "o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem" (BRASIL, 2007, p. 22). Esses referenciais não definem uma relação numérica específica, deixando a critério das instituições estabelecerem a relação condizente tanto com suas concepções de educação quanto com as opções epistemológicas, pedagógicas e metodológicas de cada curso. Essa abertura pode se constituir em um terreno fértil para o estabelecimento de

números elevados de alunos por tutor, especialmente nas instituições privadas (MENDES, 2012).

A pesquisa realizada por Bruno e Lemgruber (2009) apontou que um número menor de estudantes por profissional acarreta menores índices de evasão, pois "basta um clique de mouse para o aluno evadir" (p.9).

Reconhecendo a importância da comunicação e interação entre tutor e estudantes como um elemento essencial para a qualidade da formação, Neder (2000) propõe a relação de um tutor para cada 20/30 alunos de modo a permitir tanto o atendimento às especificidades e particularidades do programa de formação quanto ao respeito às diversidades e necessidades dos alunos.

A relação número de alunos/tutor identificada nos documentos foi organizada conforme a Tabela 44.

Tabela 44: Relação número de alunos/tutor identificada nos documentos

Relação nº de alunos/tutor	**Frequência**	**% ***
Até 25 alunos	5	15,63
De 26 a 30 alunos	0	0
De 31 a 35 alunos	1	3,12
De 36 a 40 alunos	0	0
Acima de 40 alunos	2	6,25
Não mencionado	24	75
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Os dados da Tabela 44 indicam que nos documentos analisados nem sempre a relação número de alunos/tutor das IES parceiras da UAB foi identificada. Em apenas 25% das IES a que obtivemos acesso aos documentos comparece essa relação, sendo que em 15,63% a relação é de 25 alunos por tutor. Contudo, as diferenças encontradas em tal relação parecem indicar que não há uma orientação específica a ser seguida pelas IES nessa questão.

Consideramos que a qualidade do trabalho do tutor irá depender também do número de alunos que deverá atender. Uma relação pedagógica de qualidade e um acompanhamento adequado do processo de ensino e aprendizagem requerem que o tutor e os demais

profissionais envolvidos com a docência na educação a distância não estejam expostos a condições de sobrecarga.

Ainda que a relação número de alunos/tutor precise respeitar as necessidades e especificidades do programa de formação de cada curso, em se tratando da formação inicial de professores em cursos de Pedagogia, como os aqui investigados, pensamos ser fundamental a existência de parâmetros e diretrizes orientadoras que inviabilizem e dificultem, especialmente em se tratando de IES públicas, atribuir ao tutor um número elevado de estudantes sob sua responsabilidade.

Em se tratanto dos tutores participantes da pesquisa, organizamos na Tabela 45 a relação número de alunos/tutor declarada pelos mesmos.

Tabela 45: Relação número de alunos/tutor, segundo os tutores participantes da pesquisa

Relação nº de alunos/tutor	**Frequência**	**% ***
Até 25 alunos	24	48
De 26 a 30 alunos	5	10
De 31 a 35 alunos	4	8
De 36 a 40 alunos	6	12
Acima de 40 alunos	11	22
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

A Tabela 45 indica que 48% dos tutores afirmou uma relação de 25 alunos por tutor, apontando uma relação numérica que parece se adequar ao que propõe a literatura. Entretanto, um número considerável de tutores (34%) declarou se responsabilizar por mais de 35 alunos, sendo que 22% dos tutores atende mais de 40 alunos. Esses dados sinalizam diferenças significativas que podem haver entre as IES no tocante ao número de alunos por tutor indicando, assim, condições de trabalho também diversas. Se o tutor é remunerado por meio de uma bolsa com um valor fixo para 20 horas de trabalho, é necessário que haja parâmentos balizadores tanto em relação às suas horas de trabalho quanto em relação ao número de alunos que irá acompanhar.

Entre os 48% de tutores que acompanham até 25 alunos, ainda que essa relação possa à primeira vista parecer adequada, precisamos cotejá-la considerando também o número de disciplinas em que o tutor atua. Cerca de 66% dos tutores declararam atuar em mais de três

disciplinas. Ainda que não tenhamos indagado os tutores se a atuação nas disciplinas é realizada de forma concomitante, se esse for o caso, o número total de alunos pelo qual o tutor se responsabiliza em seu trabalho de tutoria deve ser computado considerando o número de disciplinas em que atua. O mesmo se dá se o tutor, ainda que atuando em apenas uma disciplina, se responsabilizar por mais de uma turma simultaneamente.

O número elevado de alunos pode também resultar em sobrecarga de trabalho do tutor, pois como observam Mill, Santiago e Viana (2008, p.67) "o discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho fácil é, muitas vezes, enganoso e evidencia-se como sobrecarga de trabalho, com número elevado de alunos e demandas por conhecimentos/competências que ele ainda não domina".

Somam-se às questões de sobrecarga de trabalho do tutor, aquelas relacionadas ao vínculo profissional e à remuneração.

Em pesquisa que teve como objetivo traçar um estado da arte das políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) observaram a importância atribuída à educação a distância nas políticas analisadas, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, ganhando proporções significativas com a UAB, apontada pelas autoras como um instrumento importante na execução das políticas de formação docente em nível superior no Brasil. As autoras também identificaram a tutoria como um aspecto frágil das experiências realizadas nessa modalidade "tanto do ponto de vista da seleção dos tutores, como da sua precariedade contratual" (GATTI, BARRETO e ANDRE, 2011, p.105).

Essa precariedade destacada pelas autoras ficou evidente tanto nos documentos analisados quanto nos argumentos dos profissionais envolvidos com os cursos investigados. Considerando que no presente estudo enfocamos os cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, estamos a tratar da formação de professores e, por conseguinte, daqueles que irão assumir/compartilhar a responsabilidade por tal formação. Cabe aqui, então, resgatar a observação de Jorge e Antonini (2011, p.7)

> chamamos a atenção para a necessidade de se discutir, para além de papéis e funções da tutoria em cursos de EaD, a configuração dessa categoria profissional cada vez mais vinculada às políticas públicas de formação docente e cujo trabalho é precarizado e relevado a uma espécie de segunda categoria.

Se, por um lado a compreensão da tutoria e do tutor dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB demanda analisar as concepções, funções e atribuições que lhe são

conferidas, por outro lado, requer investigar como o tutor tem sido compreendido enquanto categoria profissional, conforme vimos discutindo ao longo desse estudo.

A Resolução CD/FNDE n.º 8, de 30 de abril de 2010, altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).[44] Conforme podemos identificar na análise da referida resolução, dos profissionais relacionados, apenas do tutor e do coordenador de polo, não é exigido que seja professor ou pesquisador designado/indicado pela IES. Os demais, pressupõe-se que possuem vínculo com uma instituição de ensino superior.

Outro aspecto importante é que a remuneração pelo trabalho que os diversos profissionais realizam é feita na forma de bolsas cujo valor difere de acordo com as funções assumidas. Dos profissionais mencionados, compõem a equipe docente o professor pesquisador e o tutor. Ao professor-pesquisador são pagas quantias de R$1.100,00 ou R$1.300,00. O tutor , além de nas orientações da UAB não ser-lhe exigido ser um professor, recebe a bolsa de menor valor, R$ 765,00. Em todas as IES analisadas o tutor é um bolsista que recebe a referida bolsa do FNDE.

> O serviço de tutoria é custeado exclusivamente por meio de bolsas concedidas pela CAPES/FNDE/MEC para implementação de cursos da Universidade Aberta do Brasil, cujo valor mensal se encontra estipulado em R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). A prestação de serviço não tem, portanto, vínculo empregatício. (IES 8).
>
> A remuneração correspondente será de uma bolsa no valor R$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais para a função de tutor a distância. (IES 33).

O pagamento de valores tão baixos para aqueles que irão compartilhar/assumir a docência na educação a distância contribui sobremaneira para alargar a precarização do trabalho docente nessa modalidade, que é acentuada quando os profissionais envolvidos com os cursos na educação a distância são enquadrados na categoria de bolsistas. Cavalcanti (2009) e Lapa e Pretto, (2010) apontam que essa maneira de entender os profissionais da educação a distância tem caráter estratégico no sentido de evitar a criação de vínculos

[44] O texto da Resoluçaõ encontra-se nos anexos. (ANEXO A).

empregatícios não desejados. Conforme observa Mendes (2012, p. 123), isso acabaria por demandar altos investimentos.

> No setor público, no qual se situa a UAB, a substituição das centenas de bolsistas por professores-efetivos concursados exigiria um pesado investimento do governo federal. (…) Disso depreende-se que a precarização do trabalho não ocorre porque se trata de uma modalidade nova de ensino, mas porque falta vontade política para qualificar a educação do país.

O coordenador da IES 24 é enfático ao relacionar o enquadramento do tutor na categoria de bolsista, o não reconhecimento como um profissional e sua consequente precarização.

> Quando o tutor resiste ao sistema de tutoria, em certo sentido ele resiste com razão porque ele não se vê como um profissional, como um docente. (...) É um modelo que não reconhece os profissionais no seu sentido tradicional porque a própria questão da bolsa é algo abominável. Porque com a bolsa, a UAB a todo momento deixa claro que o tutor e professor não são profissionais remunerados para desenvolver uma atividade docente. Eles são bolsistas de pesquisa que é um paradoxo. Porque o trabalho é de execução e não de pesquisa. (...)A precarização se dá no sistema de pagamento de bolsas (CC, IES 24).

Para Lapa e Pretto (2010), a criação do professor-bolsista nas instituições se constitui em um indício da forma precarizada com que os profissionais tem se envolvido com a educação a distância. Esse professor-bolsista, como apontou o coordenador citado acima, tem suas atividades na educação a distância associadas às atividades de extensão e não às atividades de ensino, recebendo uma complementação salarial por meio de bolsas. O trabalho na educação a distância é encarado como uma atividade extra, como fica evidente nas respostas de alguns coordenadores.

> O trabalho do professor do departamento não entra na sua carga horária semestral visto que é encarado pela IES como uma atividade remunerada extra carga horária. (CT, IES 16).

> A carga horária do trabalho em EAD não é incluído na carga horária do professor, para isso ele é remunerado pela uma bolsa de trabalho. (CC, IES 9).

> As horas dedicadas à UAB pelos docentes e coordenadores não são comutadas em sua carga de trabalho...ainda é tudo como algo a parte porque todos possuem bolsas... Isso está em discussão para mudar esta visão... (CT, IES 22).

Há, entretanto, instituições em que o professor é concursado para vagas específicas da educação a distância.

> Os professores são concursados para o CEAD e podem vir a atuar no ensino presencial. Eles podem ser solicitados pelos departamentos. Hoje nós só temos 02 professores de fora lecionando na Pedagogia, os outros são do CEAD. Por um lado, isso é muito bom porque você vai ter em um centro o seu curso de Pedagogia a distância (CC, IES 27).

> O professor que tem concurso na EaD vai atribuir suas funções prioritariamente na educação a distância e, posteriormente, no ensino presencial. E assim tem sido feito. Cada professor, no seu departamento, no departamento de sua lotação, ele vai atribuir uma disciplina no presencial para não ficar desvinculado. O concurso foi aberto nos departamentos, mas vagas para a EaD. (CC, IES 6).

Inúmeras iniciativas e estratégias de expansão de acesso ao ensino superior vem sendo implementadas pelo governo federal nos últimos anos. O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº6.096, de abril de 2007, constitui uma das principais iniciativas tendo como meta ampliar a oferta de vagas no ensino superior público federal, por meio de espaços presenciais e também da educação a distância. A adesão das universidades ao programa tem demandado a abertura de concursos para provimento de cargos do magistério superior, incluindo também aqueles que serão lotados na educação a distância.

Refletindo sobre a expansão universitária ocorrida nos últimos anos por meio de programas como a UAB e o REUNI, Coelho (2009, p.9-10) enfatiza que

> A extrapolação dos muros da universidade através da EAD poderá trazer grandes benefícios sociais, se for uma mudança não só quantitativa, mas também qualitativa, por meio de programas e pessoal com preparo técnico e pedagógico, pois os cursos a distância mediados pela Internet, atendem a uma clientela com características específicas e exigem habilidades e acesso a este meio tecnológico. A implantação de programas de EAD deve vir ao encontro das necessidades sociais do país, e não em atenção às exigências dos organismos internacionais reguladores, fazendo, antes, valer o previsto pela legislação brasileira que regulamenta o sistema educacional.

Uma das iniciativas que parece contribuir para a institucionalização da educação a distância tem sido a criação de centros ou núcleos de educação a distância, como evidenciou o coordenador de curso da IES 24.

> A partir de 2010, com a constituição do Centro de Educação a Distância, que tomou as rédeas da educação a distância na universidade, todos os editais passaram a estar vinculados a ele. (CC, IES 24).

Além de favorecer a institucionalização da modalidade, a criação dos núcleos e centros de educação a distância pode contribuir com o enfrentamento da precarização a que são submetidos os profissionais envolvidos com a educação a distância. Todavia, ainda que os

profissionais envolvidos com a UAB, de forma geral, estejam sujeitos à precarização, manifesta principalmente no pagamento de bolsas e não de salários, é o tutor o profissional que parece estar exposto a condições mais acentuadas de precarização. Mesmo as instituições que criaram seus centros e núcleos de educação a distância, como as mencionadas, deparam-se com o grande desafio relacionado às questões que envolvem o tutor e sua profissionalização, pois embora os professores sejam concursados para as vagas da educação a distância, os tutores da UAB nessas institutições são enquadrados, como os demais, na categoria de bolsistas.

Assim como identificamos nos documentos das IES analisados, todos os tutores participantes da pesquisa são bolsistas do FNDE e remunerados por meio de bolsa no valor de R$ 765,00, conforme Resolução CD/FNDE n. 26/2009. Esta inserção do tutor na categoria de bolsista está intimamente relacionada à falta de vínculo profissional.

Na análise dos documentos identificamos instituições que declararam a falta de vínculo profissional do tutor, considerando sua condição de bolsista, conforme organizamos na Tabela 46.

Tabela 46: Vínculo do tutor identificado nos documentos

Vínculo do tutor com a IES	**Frequência**	***%****
Não possui vínculo	14	43,75
Possui vínculo	0	0
Não declarou	18	56,25
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Na Tabela 46 observamos que 43,75% das instituições afirmaram que o tutor não possui vínculo com a instituição, sinalizando para o caráter precário da relação profissional do tutor e para a falta de direitos trabalhistas do tutor, como fica evidenciado nos trechos abaixo.

> **O recebimento da bolsa não representa ao tutor nenhum vínculo empregatício com a SEaD-IES 28, portanto, não dá direito ao tutor de afastamento do trabalho por qualquer motivo ou qualquer outro direito próprio de relações trabalhistas.** Os candidatos estão cientes de que se trata de um processo seletivo simplificado e de que não haverá nenhuma relação de trabalho entre os tutores e as instituições. **O recebimento da bolsa não representa ao tutor nenhum vínculo empregatício com a IES 28,** o que significa que o tutor não tem os

> mesmos direitos de aluno, funcionário ou professor desta instituição (IES 28, grifos nossos).
>
> **As atividades desenvolvidas não geram, em qualquer hipótese, vínculo empregatício.** O bolsista poderá ser desvinculado a qualquer momento, por desempenho insatisfatório comprovado por meio de avaliação de desempenho, ou por interesse da Instituição e após ampla motivação (IES 25, grifos nossos).

Na IES 28 percebemos a ênfase dada não apenas à falta de vínculo empregatício do tutor, mas, sobretudo, à ausência de direitos trabalhistas que dela decorre. Notamos ainda, que o edital procura esclarecer que os candidatos estão cientes de que se trata de um processo seletivo simplificado e de que não haverá nenhuma relação de trabalho entre os tutores e as instituições, talvez num esforço de evitar possíveis reivindiçaões por direitos trabalhistas, como observado na fala do diretor de educação a distância da CAPES.

> Isso é um problema sério, porque esse fato de não ter nenhum vínculo com o serviço público pode gerar um número enorme de ações na justiça, como já gerou. Esse pessoal entrando na justiça pedindo reconhecimento de vínculo com a universidade, com a instituição na qual ele está trabalhando. Por que? Porque ele foi selecionado por um edital. Quando ele vai pedir uma declaração, a instituição dá uma declaração de que ele atuou no curso tal, mas não fala que ele foi um docente e, de certa forma, ele foi um docente. Então, tudo isso é uma questão que nós precisamos regularizar. (Diretor EaD).

Notamos no trecho da entrevista com o diretor que a situação profissional do tutor é uma questão que parece ser percebida pela CAPES como carente de regularização. Contudo, parece-nos que apesar da percepção dessa necessidade, pouco se tem caminhado no sentido de tornar efetiva essa regularização. Todavia, pensamos que, sem que haja uma regularização da situação profissional do tutor no âmbito da UAB, corre-se o risco de perpetuar as condições de precarização a que o tutor está submetido. Essa precarização está expressa no próprio trabalho do tutor, como observa Mendes (2011, p.14).

> O trabalho desempenhado pelo tutor é a expressão da precarização do trabalho na atualidade. Ele se torna ainda mais precário porque nem mesmo é definido como um trabalho, pois os profissionais prestam os serviços de tutoria como bolsistas e, nessa condição, podem permanecer por até quatro anos, sem registro em carteira, sem férias, décimo terceiro ou qualquer outro direito trabalhista.

Como bolsista do FNDE, o tutor das IES parceiras da UAB não possui vínculo empregatício vinculado à função desempenhada na tutoria e, portanto, nenhum dos direitos trabalhistas fundamentais como férias, décimo terceiro, etc. Como expresso nos trechos dos editais destacados, sua atividade é de caráter temporário (IES 16) e precário (IES 27) sendo

que o tutor não tem os mesmos direitos de aluno, funcionário ou professor da instituição (IES 28).

A Tabela 47 apresenta os dados referentes ao vínculo dos tutores participantes da pesquisa.

Tabela 47: Vínculo dos tutores participantes da pesquisa

Vínculo do tutor com a IES	**Frequência**	**% ***
Não possui vínculo com a IES	44	88
Possui vínculo com a IES em funções não vinculadas com a UAB	6	12
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Dos tutores participantes da pesquisa, 88% deles afirmaram não ter nenhum vínculo empregatício com a instituição. Os outros 12% são vinculados à instituição em cargos ou funções que não estão relacionados ao trabalho na UAB[45]. Disso confirma-se que 100 % dos tutores não possuem vínculo com a IES associado à função desempenhada no âmbito da parceria com a UAB. Essa situação pode levar o tutor a ser um anônimo para a instituição, do ponto de vista trabalhista, como ilustra o argumento a seguir.

> O tutor não faz parte do quadro de servidores da instituição. É um bolsista do sistema Universidade Aberta do Brasil, recebendo bolsa da CAPES/FNDE. **Está na instituição, mas é anônimo à vida da instituição**. (CC, IES 7, grifos nossos).

Para Segenreich (2009), essa forma precarizada de entender a tutoria como uma prestação de serviços na informalidade, sem vínculos empregatícios, em que o salário dá lugar às bolsas, tem contribuído para a criação de uma "subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino" (p. 219). É dessa forma precarizada que resultam visões da tutoria como trabalho secundário, de segunda categoria, como um bico (CAVALCANTI, 2009; OLIVEIRA, 2010; JORGE e ANTONINI, 2011), conforme fica evidente nos argumentos dos professores.

> O tutor também é um profissional que já exerce suas atividades profissionais em outra instituição já que deve haver vínculo público profissional para participar da seleção de tutoria. Assim, o tutor dispende grande parte do seu tempo na sua atividade primeira, deixando o exercício de ser tutor como uma segunda atividade o que de certa forma precariza seu trabalho. Sinto que

[45] Em 25% das instituições encontramos como um dos requisitos dos candidatos à tutoria possuir vínculo com o serviço público (municipal, estadual ou federal). Talvez esse número de 12% de tutores com vínculo com a IES refira-se às instituições que tem como um dos requisitos essa exigência de vínculo.

> muitos tutores tem no exercício da tutoria um "bico" para aumentar seu rendimento financeiro. (P 10).
>
> Por ser um segundo trabalho, o tempo de dedicação é limitado, o que impacta diretamente na qualidade dos serviços prestados (P 13).

As condições em que tem se realizado a tutoria impede que o tutor a tenha como sua principal fonte de renda, exigindo que exerça outras atividades laborais (MILL, 2006; OLIVEIRA, 2010). Diante de tal situação, a tutoria fica exposta a se tornar um trabalho secundário, um "bico" realizado como sobrecarga e intensificação do trabalho, podendo até mesmo ter efeitos sobre a qualidade do trabalho que o tutor realiza na tutoria. O recebimento dos rendimentos na forma de bolsa e a falta de vínculo profissional são, certamente, fatores que contribuem para esse quadro de precarização do trabalho do tutor que se vê isento de garantias quanto aos seus direitos trabalhistas básicos.

Del Pino, Grützmann e Palau (2011) associam essa precarização à falta de regulamentação jurídica da atividade dos profissionais da educação a distância, e o tutor é o profissional que tem sofrido os efeitos mais nocivos dessa desregulamentação[46].

> Não há, por exemplo, a regulamentação da profissão tutor, não havendo garantias no que se refere ao processo de profissionalização desses trabalhadores da educação. (…) Em função até mesmo da terminologia adotada, tudo indica que o trabalho do tutor é menor ou mesmo menos importante que o do professor. Sua remuneração é menor e seu trabalho não exige, por natureza, a presença do aluno para ser desenvolvido. (DEL PINO, GRÜTZMANN e PALAU, 2011, p. 244).

Ainda segundo esses autores, a remuneração por meio de bolsas serve de justificativa para que as funções do tutor sejam desenvolvidas independente de sua jornada habitual, aumentando sua carga horária, submetendo-o a uma intensificação de seu trabalho. Tal intensificação ficou evidente na fala de um dos tutores.

> Na verdade, não conto as horas que estou no ambiente com eles. Conto o que faço com cada um e as mensagens que envio no final, onde acrescento gravuras ou um texto complementar, e sempre, envio uma mensagem de incentivo ou em forma de prece. Os dias que tem tarefa pra corrigir, envio o feedback com a tarefa toda corrigida com uma cor diferenciada no item que julgo incorreto e entre parênteses, a grafia correta ou uma sugestão de como

[46]Em se tratando da regulamentação do trabalho docente realizado a distância, a Lei 12.551/2011 alterou o artigo 6o da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) incluindo o teletrabalho como equivalente ao trabalho tradicional (presencial). Segundo Mill (2012) essa alteração, ainda que sutil, pode ter repercussões significativas nas relações de trabalho da educação a distância , caracterizadas como teletrabalho, pois "pela primeira vez uma legislação brasileira leva a cabo a preocupação com as relações de teletrabalho (e, por conseguinte, de docência virtual) - o que representa uma atualização da legislação ao desenvolvimento tecnológico do país" (MILL, 2012, p. 13). O autor complementa afirmando ser necessário compreender as implicações positivas e negativas de tal alteração para os direitos e deveres de empregadores e trabalhadores .

> ficaria mais adequado. (...) Interajo com meus colegas de tutoria e não sinto que estou online. Utilizo o PC pra fazer o trabalho, mas tenho uma relação muito presencial com todos os alunos. E não me canso!! (T 40).

O argumento do tutor T 40 é ilustrativo de um processo de autointensificação a que o tutor da educação a distância pode ser submetido, pois embora relate as inúmeras atividades que realiza afirma não contar as horas e não se cansar. É nesse contexto de teletrabalho virtual que Mill (2012, p.264) observa que "o repasse do controle do trabalho para o próprio trabalhador e a liberdade para ele realizar suas atividades onde e quando quiser trazem-lhe situações desgastantes, sobrecarga de atividades e problemas de saúde, como o estresse, entre outras implicações".

Autores como Mill, Santiago e Viana (2008) e Mendes (2011) enfatizam a necessidade de problematizar e "desnaturalizar" o discurso da flexibilidade que serve para legitimar uma falsa ideia de trabalho fácil, flexível e sem muitas cobranças, mascarando as precariedades do trabalho do tutor, que também advém do seu enquadramento na condição de bolsistas, resultando na baixa remuneração e na falta de reconhecimento profissional.

A profissionalização do tutor depende, entre outros fatores, de que lhe sejam garantidas condições de trabalho e remuneração compatíveis com as funções que realiza. Funções essas que, como demonstram as análises que temos realizado e que corroboram resultados de inúmeros outras pesquisas mencionadas, incluem o exercício da docência. Mas além de garantir a melhoria das condições de trabalho e remuneração do tutor é preciso investir em seu reconhecimento profissional tanto em termos da política da UAB como de seus desdobramentos nas IES parceiras e, sobretudo, nas relações profissionais estabelecidas no âmbito da tutoria.

A relação profissional do tutor com os outros profissionais envolvidos no curso e com os alunos é também um elemento importante na profissionalização do tutor, pois a maneira como o tutor se relaciona com os outros profissionais e é percebido por eles interfere na construção de sua identidade profissional, como argumenta Dubar (2005, p.135).

> identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro. [...] a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos.

A identidade profissional do tutor é perpassado, portanto, pela forma como é reconhecido por seus pares e pelos demais profissionais com os quais estabelece relações no âmbito de seu trabalho. E também, por aqueles que são alvos de seu trabalho, os alunos.

De acordo com a organização proposta pela UAB, cinco profissionais podem estar envolvidos de forma mais direta com a tutoria nos cursos oferecidos pelas IES parceiras, sendo eles: o coordenador de curso, o coordenador de tutor, o professor responsável pela disciplina, o tutor presencial e o tutor a distância. Indagamos os tutores sobre como avaliam a relação profissional estabelecida com cada um desses profissionais, numa escala variando entre muito boa e a não existência de relação. Organizamos os dados obtidos para essa questão na Tabela 48.

Tabela 48: Relação profissional dos tutores participantes da pesquisa com os profissionais envolvidos com a tutoria nos cursos de Pedagogia investigados

Relação profissional dos tutores	**Muito Boa**		**Boa**		**Regular**		**Ruim**		**Não há**		**Sem avaliação**	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Coordenador de curso	18	36	21	42	4	8	1	2	3	6	3	6
Coordenador de tutoria	17	34	12	24	4	8	1	2	7	14	9	18
Professor da disciplina	18	36	14	28	8	16	4	8	3	6	3	6
Tutor presencial	2	4	11	22	8	16	0	0	2	4	27	54
Tutor a distância	7	14	15	30	5	10	0	0	2	4	21	42

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Entre as atribuições do coordenador de curso na UAB, constantes da Resolução CD/FNDE n^{o} 26, duas delas estão mais diretamente associadas à relação profissional estabelecida com o tutor.

> - Realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;[...]
> - Acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo (BRASIL, 2009).
> -

Tem-se, assim, como parte do trabalho do coordenador de curso a seleção, a formação, o acompanhamento e a supervisão das atividades do tutor.

Na Tabela 48 notamos que 36% dos tutores avalariam como muito boa e 42% deles como boa a relação com o coordenador de curso. Houve ainda 6% dos tutores que afirmaram não ter nenhuma relação com esse profissional. Isso pode indicar que o trabalho de formação, acompanhamento e supervisão das atividades do tutor nem sempre representa oportunidades ou espaços de construção da identidade profissional do tutor, nos levando a indagar como tem

se constituído, principalmente, essas atividades de acompanhamento e supervisão do tutor e os objetivos da mesmas.

Em relação ao coordenador de tutoria, a maioria de suas atribuições estão vinculadas diretamente à tutoria e ao trabalho do tutor.

> - Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso; [...]
> - Informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
> - Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
> - Acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
> - Encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria (BRASIL, 2009).

Notamos das atribuições do coordenador de tutoria que, além de participar da seleção, da formação e supervisão do tutor juntamente com o coordenador de curso, a própria remuneração do tutor depende de sua avaliação pois é ele quem informa a relação dos aptos e inaptos a receber a bolsa, baseado na análise do desempenho do tutor.

Nos argumentos dos coordenadores de curso, a responsabilidade pela coordenação do trabalho de tutoria foi atribuída ao coordenador de tutoria.

> Quem coordena o trabalho é a Coordenadora de Tutoria. A coordenação de tutoria atua na organização dos tutores por pólos, nas orientações pedagógicas sobre os trabalhos desenvolvidos nos pólos e no AVA, na frequência dos tutores presenciais e a distância, no desenvolvimento das atividades do curso. (CC, IES 13).

> O Coordenador de tutoria que acompanha o desempenho dos tutores através de uma sala de formação continuada em que ele interage com o professor da disciplina para tirar dúvidas e através do Ava para perceber a interação dos tutores no ambiente com os alunos. (CC, IES 17).

Os argumentos dos tutores confirmaram que o coordenador de tutoria é o principal responsável por coordenar o trabalho dos tutores, como mostra a Tabela 49.

Tabela 49: Responsáveis pela coordenação do trabalho de tutoria

Responsáveis pela coordenação do trabalho de tutoria	**Frequência**	**%***
Coordenador de tutoria	42	84
Professor responsável pela disciplina	13	26
Coordenador de curso	12	24
Supervisor de tutoria	4	8

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de tutores porque um mesmo sujeito selecionou mais de uma opção.

Notamos na Tabela 49 que um número expressivo de tutores (84%) declarou que o trabalho de coordenação do trabalho de tutoria é realizado pelo coordenador de tutoria. Disso tem-se infere-se a importância da relação profissional dos tutores com os mesmos na constituição de como os tutores se percebem, de como constroem sua identidade profissional. Ao avaliarem a relação profissional com o coordenador de tutoria, 34% dos tutores afirmaram ser muito boa e 24% dos tutores boa. Entretanto, 14% dos tutores responderam não haver relação profissional com o coordenador de tutoria e, diante desse dado, considerando que entre as atribuições desse profissional consta supervisionar as atividades dos tutores e avaliar o desempenho de suas funções, surge a indagação acerca da natureza dessa supervisão.

Ao ser selecionado para a tutoria, o tutor deve assinar o Termo de Compromisso do Bolsista da UAB. Nesse termo consta, entre outros itens, a identificação do tutor, a IES em que atuará e suas atribuições. Ao final, há uma declaração em que o tutor declara ter ciência dos direitos e obrigações de tutor na UAB e compromete-se, entre outros requisitos, a respeitar as atribuições especificadas, sob pena de interrupção/cancelamento da bolsa com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras previstas na Resolução FNDE/CD nº 26, de 2009. O não cumprimento das atribuições que lhe são conferidas ou o mal desempenho de suas funções podem incorrer no desligamento do tutor.

> Após a contratação do tutor, caso a Coordenação de Tutoria ou a Coordenação de Curso para o qual o mesmo foi contratado, considere sua atuação insatisfatória para o desempenho de suas funções, poderá solicitar seu desligamento do curso. (IES 30).

> A Bolsa-tutoria poderá ser cancelada a qualquer momento, caso haja qualquer procedimento – por parte do tutor – que acarrete perda de interatividade, acompanhamento, ética, ações que venham a ser configuradas como prejudiciais a integridade de qualquer participante do curso e/ou desenvolvimento pedagógico (IES 29).

Caberá, principalmente ao coordenador de tutoria, avaliar o desempenho do tutor, o comprimento de suas funções e o atendimento ao perfil que dele se espera junto aos alunos. A Tabela 50 mostra como nos documentos analisados comparece a questão da avaliação do tutor nas IES investigadas.

Tabela 50: Referência à avaliação do desempenho do tutor nos documentos analisados

Avaliação do desempenho do tutor	**Frequência**	**% ***
Não há referência à avaliação desempenho do tutor	28	87,5
Há referência à avaliação do desempenho do tutor	4	12,5
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Como percebemos da Tabela 50, em apenas 12,5% das IES analisadas encontramos referência à avaliação do trabalho do tutor.

> No exercício da função, todos os contratados serão submetidos a processo de avaliação de desempenho, a ser aplicado pela coordenação geral e pelas respectivas coordenações setoriais. (IES 2).

> A atuação e o desempenho dos tutores serão avaliados continuamente pela Coordenação de Curso e pela Coordenação de Tutoria e pelos discentes. O desempenho dos tutores é fundamental para que ele possa fazer jus às bolsas que serão atestadas pelo professor supervisor da(s) Disciplina(s), além disso, para garantir sua permanência no Curso exercendo a função de professor tutor. Os tutores que não apresentarem desempenho satisfatório serão desligados. (IES 4).

> A validade da bolsa e permanência no sistema da Universidade Aberta do Brasil dependerá do desempenho do(a) candidato(a) ao longo dos semestres letivos. (IES 11).

Os trechos acima indicam que a permanência do tutor está condicionada à avaliação de seu desempenho a ser realizada, principalmente pelo coordenador de tutoria, pois é esse o principal profissional responsável pela coordenação do trabalho do tutor. Entretanto, os documentos analisados não nos permitiram ter uma compreensão clara sobre como se dá a avaliação do desempenho do tutor nas IES que indicaram realizá-la. Todavia, encontramos em uma das instituições indícios de como pode se dar tal avaliação.

> Para sistematizar o processo de avaliação do desempenho dos tutores, estão sendo implementados pela SEaD questionários direcionados aos alunos, professores e supervisores de tutoria. Serão avaliados critérios como: participação no planejamento da disciplina, frequência de acesso e interação no ambiente, uso de Netiqueta nas comunicações, cuidados com a linguagem, envio de feedback formativo, domínio do conteúdo específico da disciplina, trabalho em equipe. Os tutores serão avaliados em dois momentos: durante o desenvolvimento da disciplina e ao final dela. O objetivo é que tutores avaliados negativamente possam ser orientados pelos supervisores e melhorar sua atuação. De posse desses indicadores, a SEaD terá condições de construir um corpo de tutores cada vez mais comprometido e apto a trabalhar com EaD (IES 28).

Pelo exposto acima, a avaliação do tutor pode envolver tanto aspectos referentes ao seu trabalho na disciplina como aspectos de relacionamento com os alunos e com os professores responsáveis pela disciplina. A avaliação do tutor para essa IES parece estar associada à preocupação em aprimorar a qualidade da tutoria oferecida aos alunos. Se tal avaliação tem repercutido de fato na melhoria da qualidade do acompanhamento e da formação oferecida aos alunos do curso de Pedagogia é algo que não podemos afirmar sem maiores investigações.

Contudo, se a permanência e a remuneração do tutor dependem da avaliação de seu desempenho, a ser realizada pelo coordenador de tutoria, isso certamente torna a relação profissional que o tutor estabelece com esse coordenador um elemento que interfere sobremaneira em suas condições de trabalho e, consequemente, na construção de sua identidade profissional.

Abordando a questão da avaliação de desempenho docente, Pacheco e Flores (1999) argumentam que esta tem sido um dos principais fatores responsáveis pelo mal estar docente e sua implementação tem sido cercada de polêmicas e controvérsias. Em se tratando da avaliação do tutor, não se pode desconsiderar seus efeitos em sua identidade profissional. Também não se pode neglicenciar como se realiza tal avaliação e os aspectos avaliados.

Considerando que o trabalho pedagógico na educação a distância tem se organizado como trabalho coletivo e que a docência tem sido exercida e compartilhada por professores e tutores, a relação profissional do tutor com o professor responsável pela disciplina e com os outros tutores constitui-se ainda mais significativa tendo em vista serem esses os seus pares, aqueles que irão de forma mais direta interferir na forma como o tutor se reconhece, pois, como argumentam Tardif e Raymond (2000, p.230) “outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”.

Conforme dados da Tabela 48, 36% dos tutores declararam ter uma relação profissional muito boa com os professores responsáveis pela disciplina e 28% deles avalia essa relação como boa. Todavia, houve 8% dos tutores que afirmaram que essa relação é ruim e para 6% deles é inexistente. Ainda que para mais da metade dos tutores a relação profissional com o professor da disciplina seja muito boa ou boa, não podemos desconsiderar que a divisão do trabalho na educação a distância não está isenta de fragmentações, pois o trabalho coletivo, compartilhado e articulado não se constrói facilmente, sobretudo, se as condições dadas a professores e tutores não forem adequadas.

Segundo Schiller, Lapa e Cerny (2011), a constituição de um trabalho de fato coletivo na educação a distância não é uma realidade consolidada nas experiências realizadas em nosso país e "parece ser apenas um conceito, não ocorrendo de fato, pois as equipes trabalham de modo segmentado e não propriamente coletivo" (p.15).

A relação profissional insuficiente ou mesmo inexistente entre professor e tutor é expressa nos argumentos dos professores.

> Pela natureza dessa modalidade de ensino, muitas vezes o professor não dispõe de tempo e oportunidade para efetuar um acompanhamento mais de perto do desempenho do trabalho dos tutores. (P 2).

> Não tive condições de me apropriar para quais são as especificidades do trabalho de tutor, seja este a distância ou presencial (P 5).

Diante dos argumentos dos professores sobre a relação profissional insuficiente com os tutores poderíamos inferir que a proposta de trabalho coletivo e articulado encontra desafios e entraves nos cursos investigados. Algo evidenciado também evidenciado nos argumentos dos coordenadores.

> A educação a distância neste modelo é inviável de ser financiada porque nós temos profissionais em demasia para acompanhamento do trabalho e por outro lado, pouco diálogo e poucos espaços para construção desses diálogos entre esses profissionais. Quando eu tenho um profissional que elabora a prova, outro que elabora material didático, outro que acompanha o aluno de forma presencial e outro que acompanha o aluno de forma a distância, por mais que se tente criar um sistema de comunicação eficiente e eficaz, não é possível que dê certo. (CC, IES 24).

Solicitamos aos professores participantes da pesquisa que nos dissessem como avaliam sua relação profissional com os demais profissionais envolvidos com a tutoria (coordenador de tutoria, tutor presencial e tutor a distância), numa escala variando entre muito boa e a não existência de relação. Organizamos os dados obtidos para essa questão na Tabela 51.

Tabela 51: Relação profissional dos professores com os profissionais envolvidos com a tutoria no cursos de Pedagogia investigados

Relação profissional dos professores	**Muito Boa**		**Boa**		**Regular**		**Ruim**		**Não há**		**Sem avaliação**	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Coordenador de tutoria	7	46,66	1	6,66	2	13,33	0	0	2	13,33	3	20
Tutor presencial	3	20	5	33,33	1	6,66	0	0	4	26,66	2	13,33
Tutor a distância	8	53,33	5	33,33	1	6,66	0	0	1	6,66	0	0

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de professores participantes da pesquisa (15).

Atentemos na Tabela 51 para a avaliação dos professores quanto à relação profisisonal com os tutores. Os dados mostram que 53,33% dos professores percebem como muito boa a relação com os tutores a distância. Outros 33,33% avaliaram essa relação como boa. Apenas um professor declarou não ter nenhuma relação profissional com o tutor a distância. Quanto aos tutores presenciais, 20% dos professores afirmaram ter uma relação profissional muito boa e 33,33% uma relação boa. Houve ainda 26,66% dos professores que declarou não ter relação profissional com os tutores presenciais.

Ainda que sem a intenção de fazermos generalizações, os dados da Tabela 51 sinalizam que há diferenças entre a relação profissional estabelecida pelo professor com o tutor a distância e com o tutor presencial, pois um número maior de professores declarou não estabelecer relação profissional alguma com este último. Esses dados parecem corroborar com os resultados dos diversos estudos e pesquisas mencionados no decorrer dessa tese que apontam que o tutor a distância tem assumido de forma mais frequente responsabilidades docentes pela formação, exercendo a docência, ainda que de forma fragmentada (MIL, 2006, 2012; OLIVEIRA, 2010; TAVARES, 2011; MENDES, 2012).

Cabe ainda analisarmos a relação profissional entre os tutores (tutor presencial e tutor a distância), pois pensando na tutoria na perspectiva da profissionalização do tutor, a forma como essas duas categorias de tutores se relacionam é um ponto importante a considerar, visto que estamos a tratar também da construção da identidade profissional do tutor.

Dubar (2005) discute o conceito de identidade profissional relacionando-o à socialização profissional, referindo-se aos processos de adaptação ao meio profissional. Nesse processo de socialização profissional, a vivência da profissão e o partilhamento de experiência com os pares contribuem para a construção da identidade profissional, do ser profissional.

Fundamentando-se também nas discussões teóricas de Claude Dubar, Mello e Valle (2013, p.99/100) entendem a socialização profissional como um processo

> por meio doqual os indivíduos constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. [...] Sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação, adesão à profissão e ao outro, pela compreensão do mundo no qual ele está e por tornar tal mundo o seu próprio. Muito além de qualquer circunscrição, é um modo de consolidação de uma identidade individual e coletiva. Por meio da combinação de fatores individuais e sociais, é que se constroem as identidades dos indivíduos [...] A profissão e a socialização profissional não são um acontecimento fugaz, passageiro, mas um investimento na busca de reconhecimento pelos pares.

O reconhecimento pelos pares e aqui poderíamos também dizer as relações estabelecidas com os mesmos se constituem em aspectos importantes do processo de socialização profissional e de construção da identidade profissional. Conforme observamos na Tabela 51, a relação com o tutor presencial foi avaliada como boa por 22% dos tutores e como regular por 16% deles. Apenas 4% dos tutores avaliaram a relação com os tutores presenciais como muito boa e outros 4% declararam não ter relação com esses tutores. Quanto à relação profissional com os tutores a distância, 14 % dos tutores avaliaram como muito boa e 30% como boa. Também 4% dos tutores afirmaram não ter nenhum relação com os tutores a distância.

Não obstante tenhamos encontrado tutores que declarram não ter relação com outros tutores, nenhum dos tutores participantes da pesquisa afirmou que a relação com os demais tutores é ruim, quando ela existe. Os dados da Tabela 51 parecem também indicar que a relação profissional do tutor com o professor da disciplina tende a ser mais bem avaliada pelos tutores do que a relação com os demais tutores. Considerando que 76% dos tutores participantes da pesquisa são tutores a distância, ocorre-nos a indagação se essa melhor avaliação da relação profissional com o professor estaria associada ao maior envolvimento do tutor a distância com a docência.

Buscando obter elementos para analisar o contexto em que o tutor constrói sua identidade profissional, indagamos os mesmos acerca de como avaliam alguns aspectos referentes às suas condições de trabalho, incluindo alguns dos já discutidos nessa seção. Os aspectos indagados e a avaliação dos tutores sobre os mesmos encontram-se organizados na Tabela 52.

Tabela 52: Avaliação dos tutores participantes da pesquisa sobre suas condições de trabalho

Condições de trabalho dos tutores	**Muito Boa**		**Boa**		**Regular**		**Ruim**		**Sem avaliação**	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Trabalho Coletivo	20	40	22	44	6	12	2	4	0	0
Participação no planejamento do curso	5	10	9	18	12	24	23	46	1	2
Participação no planejamento da disciplina	7	14	9	18	15	30	18	36	1	2
Autonomia em relação à orientação e ao acompanhamento dos alunos	27	54	19	38	3	6	1	2	0	0
Participação na avaliação da aprendizagem dos alunos	25	50	12	24	5	10	8	16	0	0
Reconhecimento pelo professor da disciplina	15	30	20	40	11	22	3	6	1	2
Trabalho junto aos alunos	26	52	21	42	3	6	0	0	0	0

Condições de trabalho dos tutores	Muito Boa		Boa		Regular		Ruim		Sem avaliação	
Formação para o trabalho na tutoria	16	32	21	42	11	22	1	2	1	2
Direitos Trabalhistas	2	4	4	8	9	18	34	68	1	2

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagens foram calculadas em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Conforme notamos da Tabela 52 o trabalho coletivo foi avaliado por 40 % dos tutores como muito bom e por 44% deles como bom. Apenas 4% dos tutores afirmaram que o trabalho coletivo é ruim. Esses dados podem indicar que, embora o trabalho coletivo na educação a distância ainda não seja uma realidade consolidada, parece ser percebido pelos tutores como um aspecto positivo de seu trabalho.

Entretanto, ainda que a maioria dos tutores (84%) tenha avaliado o trabalho em equipe como muito bom ou bom, 46% deles declararam como ruim sua participação no planejamento do curso e 36% como ruim a participação no planejamento da disciplina. Esses dados parecem conflitar com a forma como os tutores avaliaram o trabalho coletivo, pois se declararam como ruim seu envolvimento com o planejamento do curso e da disciplina, fica o questionamento sobre como podem perceber o trabalho coletivo como sendo bom (44%) ou muito bom (40%).

Para Ribeiro, Mill e Oliveira (2009) as formas de colaboração entre professor e tutor podem variar tanto em virtude dos modelos de educação a distância adotados quanto depender das crenças e dos valores que os professores atribuem à educação a distância enquanto possibilidade de formação. Quando a tomam como uma forma de aligeiramento e massificação da educação, as formas de colaboração com os tutores são poucas. Já quando assumem as possibilidades que a educação a distância oferece em termos de novas maneiras de constituir os processos de formação, as formas de participação e colaboração são mais efetivas.

Disso infere-se que o trabalho coletivo demanda também uma mudança da cultura docente pois trabalhar de forma coletiva não é algo a que professor está acostumado (LAPA; PRETTO, 2010) e, portanto, precisa ser construído e apreendido, demandando disponibilidade para mudar as formas de pensar e organizar o trabalho pedagógico e também a maneira de implementar as práticas, agora realizadas por diversos profissionais.

Um item que recebeu uma avaliação positiva dos tutores refere-se à autonomia em relação à orientação e ao acompanhamento dos alunos que foi destacada por 54% dos tutores como muito boa e por 38 % como boa. Tais dados podem sugerir que nos cursos investigados,

ainda que o tutor não tenha plena participação no planejamento da disciplina, pode ser-lhe dada autonomia para realizar o trabalho que lhe é conferido, ainda que não o planeje.

A autonomia é uma característica essencial do conhecimento profissional e um elemento básico da profissionalização (CUNHA, 1999, TARDIF, 2000; RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004). Entretanto, parece aqui emergir uma visão limitada de autonomia vinculada ao aspecto da execução do trabalho, desassociada do processo de pensar e planejar esse mesmo trabalho. Isso preciso ser revisto, pois as diferentes formas de envolvimento com a disciplina podem fomentar as fragmentações e mesmo prejudicar a autonomia profissional dos envolvidos, autonomia essa que, segundo Silveira (2011, p.247) "fica reduzida na fragmentação das ações".

Quanto ao reconhecimento por parte dos professores responsáveis pela disciplina, os dados da Tabela 52 indicam que 40 % dos tutores veem esse reconhecimento como bom e 30% como muito bom. O reconhecimento pelos pares é um aspecto importante no processo de construção da identidade profissional e, portanto, da profissionalização.

Para Dubar (2005) a construção da identidade profissional se realiza como processo dinâmico constituído de forma individual, como autoreconhecimento, e também coletivamente, como reconhecimento pelo outro, influenciada pelas relações com os colegas de profissão, pelo contexto social e institucional em que o profissional está inserido. Segundo esclarece Marcelo Garcia (2009, p.112)

> a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do "si mesmo" profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos [...] É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Reconhecendo a importância do reconhecimento do outro na construção da identidade profissional, torna-se necessário entender a natureza desse reconhecimento do tutor pelos professores. Na seção seguinte, que trata da relação tutoria e docência, retomaremos essa questão ao discutir como os professores reconhecem o tutor.

Em relação ao trabalho junto aos alunos, 52% dos tutores avaliaram como muito bom e 42% como bom. Considerando que o tutor nos cursos investigados tem desempenhado a

docência como parte de suas funções, os alunos se tornam o objeto de seu trabalho, pois, como enfatizam Tardif e Lessard (2005, p.141)

> ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo "objeto humano" [...] é o coração da profissão docente. [...] os alunos se situam no coração da tarefa dos professores, da qual eles constituem, por assim dizer, o "objeto" central do trabalho.

Considerando a maneira positiva como os tutores avaliam o trabalho junto aos alunos e associando esse dado com a natureza docente das funções que o tutor tem desempenhado nos cursos investigados (Tabelas de 24 a 27), poderíamos talvez inferir que os tutores tem os alunos e sua aprendizagem como "o coração" de seu trabalho. E isso não apenas evidenciaria o envolvimento do tutor com a docência, mas também se torna um elemento constituidor de sua identidade profissional, como um professor. Entretanto, essas inferências precisam ser cotejadas com outros dados e também tornar-se objeto de outras investigações.

Outro item avaliado pelos tutores foi a formação para o trabalho na tutoria, declarada como boa por 42 % dos tutores e muito boa por 32% deles. Ainda que na análise da formação para o trabalho de tutoria se percebeu a carência e a insuficiência de tal formação, parece que os tutores avaliam como positiva a formação, quando a recebem.

O aspecto que recebeu uma avaliação mais negativa por parte dos tutores foi o referente aos direitos trabalhistas, sendo que 68% deles avaliaram como ruim, conforme mostrado na Tabela 52. Essa avaliação negativa é algo esperado considerando-se que o tutor não possui vínculo profissional, sua remuneração é feita por meio de bolsas e não lhe são garantidos os direitos trabalhistas básicos, como férias, décimo terceiro salário, entre outros. Esses aspectos são expressão das condições precárias de trabalho do tutor que, muitas vezes, se vê obrigado a trabalhar em outros turnos para complementar sua renda, vivenciando um processo de intensificação e sobrecarga de trabalho, como já discutido. Daí a avaliação negativa que os tutores fazem de seus direitos trabalhistas, ou melhor, da falta deles.

Ainda um outro aspecto que nos pareceu importante na análise das condições de trabalho do tutor, identificados nos documentos analisados refere-se ao custeio das atividades de tutoria. A Tabela 53 apresenta como essa questão compareceu nas IES investigadas.

Tabela 53: Custeio das atividades de tutoria

Custeio das atividades de tutoria	Frequência	%*
Sim	4	12,5
Não	3	9,37
Não mencionado	25	78,13
TOTAL	32	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Os dados da Tabela 53 mostram que um número pouco expressivo de instituições (12,5%) assumem a responsabilidade pelo custeio das atividades de tutoria.

> As despesas com transporte e alimentação, para este processo de capacitação, serão custeadas pelo projeto UAB/IES 30 (IES 30).
>
> Para as atividades presenciais que forem realizadas nos polos de apoio presencial de atuação do curso de Licenciatura em Pedagogia-Oferta Especial, na modalidade a distância, da UAB/IES 34 (à exceção do polo de Ponta Grossa), os custos de hospedagem, deslocamentos e alimentação do Tutor a Distância serão de responsabilidade da IES 34/UAB, sendo que os valores serão ressarcidos aos Tutores seguindo-se os respectivos procedimentos institucionais e a legislação específica vigente (IES 34).
>
> O CEAD/IES 22 se responsabiliza pelo pagamento das diárias e do transporte terrestre convencional para o candidato selecionado para vaga de tutor presencial (IES 22).

Em 9,37% das IES o custeio decorrente das atividades de tutoria foi atribuído como responsabilidade do próprio tutor.

> São de inteira responsabilidade do tutor a distância as despesas referentes ao seu deslocamento até sua sede de trabalho. (IES 24).
>
> O tutor a distância deverá residir no município de Salvador ou região metropolitana de Salvador, uma vez que deverá participar de reuniões presenciais com o Professor Formador sem custeio de passagens, diárias ou hospedagens (IES 13).
>
> **As despesas com transporte, hospedagem e alimentação,** durante os momentos presenciais na IES 28 **serão de responsabilidade do tutor.** (IES 28, grifos nossos).

Em uma das IES, o Termo de Compromisso do Tutor Virtual contém uma declaração que evidencia a responsabilidade do tutor no custeio das despesas advindas do trabalho de tutoria. O tutor deve concordar com a seguinte declaração.

> Declaro ainda ter condições de realizar a tutoria com equipamentos próprios e que é de minha responsabilidade qualquer gasto com despesas de telefonia,

> Internet ou manutenção de equipamentos enquanto atuar como tutor neste programa, bem como as despesas de viagem para reuniões presenciais (IES 28).

Além da falta de vínculo institucional e de direitos trabalhistas parece caber ao tutor responsabilizar-se pelas despesas geradas pelo/no trabalho de tutoria, sinalizando que a falta de vínculo profissional do tutor pode acarretar também a falta de respaldo da instituição para a realização de seu trabalho, constituindo mais uma evidência de precarização do trabalho do tutor.

Essa questão do custeio das atividades de tutoria parece se relacionar com um outro aspecto das condições de trabalho do tutor: seu local de trabalho. A Tabela 54 mostra o local de trabalho atribuído ao tutor presencial e a distância nos documentos analisados.

Tabela 54: Local de trabalho do tutor nos documentos analisados

Carga horária	Frequência	% *
Tutor presencial		
Polo	32	100
Não identificado	0	0
Tutor a distância		
IES	20	62,5
Não identificado	12	37,5

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

* A porcentagem foi calculada em relação ao número total de IES a que obtivemos acesso aos documentos (32).

Notamos dos dados da Tabela 54 que em 100% das IES investigadas o local de trabalho do tutor presencial é o polo de apoio presencial em que está lotado, onde deverá realizar suas atividades, cumprindo o número de horas de dedicação constantes no edital de seleção.

> Os tutores presenciais exercerão suas atividades no polo de apoio presencial (IES 7).

> O Local de atuação do tutor presencial são os polos de apoio presencial nos quais é oferecido o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (IES 33).

> O tutor presencial atuará, preferencialmente, no polo presencial para qual se escreveu. (IES 35).

Em conformidade com as orientações da UAB, o polo de apoio presencial deve ser uma unidade operacional com as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas dos cursos oferecidos a distância. Sem cair nesse momento na discussão sobre a adequação dos polos da UAB[47], poderíamos inferir que o tutor presencial teria no polo as condições mínimas para o exercício de sua função e o desempenho de suas atribuições.

Em relação ao tutor a distância, em 62,5% das 32 IES consideradas na análise documental seu local de trabalho é indicado como sendo a própria instituição onde é ofertado o curso.

> O local de atuação do tutor a distância é o Centro de Educação a Distância (IES 33).

> Os tutores a distância atuarão no Campus da IES 7, mas também se deslocarão às expensas da IES 7, para o(s) polo(s) de apoio presencial, periodicamente, de acordo com cronograma da coordenação do curso, para o desenvolvimento de atividades presenciais. As atividades presenciais, nos polos, acontecerão sempre nos finais de semana. (IES 7).

Essas diferenças quanto ao local de trabalho do tutor presencial e do tutor a distância não podem ser desconsideradas na análise do processo de sua profissionalização. Tais diferenças podem ser analisadas sob duas perspectivas. Na primeira delas, poderíamos assumir que ao ter o polo de apoio presencial como seu local de trabalho o tutor presencial estaria submetido a condições de trabalho menos precarizadas, pois teria no polo as condições necessárias à realização de seu trabalho. Ao menos as despesas com equipamentos, internet, telefone, indispensáveis ao trabalho do tutor, não correriam às expensas do próprio tutor, como comparece no argumento do coordenador da IES 24.

> O tutor presencial, o seu trabalho está diretamente vinculado a um polo, que deve possuir uma estrutura física e de materiais necessários para essa comunicação via telefone (CC, IES 24).

Sob uma outra perspectiva, ter o tutor a distância seu local de trabalho lotado na instituição pode indicar que seu envolvimento como membro do trabalho coletivo na educação a distância se dá numa relação mais aproximada com o professor da disciplina. Essa proximidade entre o tutor a distância e professor fica evidente no trecho a seguir.

> Os professores e tutores a distância estarão nas sedes das Universidades/coordenadora do curso, para responder questões, tirar dúvidas, ou mesmo orientar alunos via telefone (fixo e linhas 0800), cartas,

[47] Para uma discussão sobre esse assunto consultar Mill e Pimentel (2010) nos capítulos 12, 13 e 14.

> fax, e-mail, plataformas interativas/Moodle, lista de discussão etc. (IES 7, PPP, p.36).

As diferenças que podem haver entre as condições impostas ao tutor presencial e ao tutor a distância certamente torna um desafio pensar o tutor na perspectiva da profissionalização, nos levando mesmo a questionar se deveríamos tratar de forma diferenciada a profissionalização desses profissionais. Todavia, como no âmbito da UAB tem-se a figura do tutor, pensamos que as condições a que o tutor presencial e o tutor a distância estão submetidos possuem mais elementos comuns do que diferenciadores. Ao assumir tal postura, contudo, procuramos discutir as diferenças que sabemos existir entre essas categorias de tutores no decorrer das análises.

A análise desse aspecto do local de trabalho do tutor nos permite tecer considerações em torno das fragilidades e precariedades decorrentes da não regulamentação da tutoria, expressa principalmente na condição de bolsista do tutor e na falta de vínculo empregatício do tutor. Essa falta de regulamentação também é advinda das indefinições e ambiguidades em no tocante à definição de como se entende a tutoria, se é trabalho docente ou não, por exemplo. Como se pode regulamentar uma atividade cujo o campo profissional não esteja definido? Esse é um aspecto essencial a ser equacionado, do qual depende qualquer luta pela profissionalização.

A regulamentação da tutoria e o reconhecimento profissional do tutor constituem ponto de partida para pensar as formas de contratação e os elementos que deverão ser considerados nessa contratação, incluindo aí condições materiais adequadas à realização do trabalho que, no caso do tutor, também incluirá acesso ao computador e à internet.

Assumindo a tutoria como docência, Mill (2012, p.289-291) propõe uma relação de aspectos que influenciam as condições de trabalho do tutor e que deve ser tomados em consideração na definição dos contratos de trabalho desse profissional, entre os quais:

- número de aluno a ser atendido – devendo atender a no máximo 25 alunos, em apenas uma disciplina de cada vez;
- volume de trabalho – deve considerar uma quantidade de atividade compatível com a carga horária para o qual foi contratado;
- participação na elaboração dos materiais didáticos – tendo sua remuneração condizente com o trabalho docente realizado;

- disponibilidade do tutor – sendo preciso esclarecer e formalizar quando, onde e como as atividades do tutor serão desenvolvidas;
- lugar e horário de trabalho – definir onde e quando o trabalho do tutor será realizado e com que regularidade deverá acessar os AVA, de forma a prevenir sobrecarga de trabalho advindas da flexibilização;
- custos dos serviços de internet, energia elétrica e equipamentos utilizados como meio para a realização do trabalho (energia elétrica, internet, computador ou notebook, etc);
- remuneração e proventos pela tutoria – ter claramente estabelecidos em contrato de trabalho o pagamento de remunerações e proventos ao tutor que seja condizente com a função que desempenhe.

Esses elementos destacados por Mill (2012) servem de fomento à discussão sobre a condições mínimas que devem ser garantidas a fim de que se possa caminhar no sentido da superação das condições de precarização a que o tutor está submetido e empreender a luta por sua profissionalização. Essa luta demandará, também, a regulamentação da tutoria a qual, se espera, contribua para garantir os direitos trabalhistas do tutor. Mesmo que para tal a própria legislação trabalhista tenha que ser revista no sentido de regulamentar o teletrabalho. Recentemente, em 2011, a Lei 12.551/2011 alterou o artigo 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) incluindo o teletrabalho como equivalente ao trabalho tradicional (presencial). Esse pode ser o início de um longo caminho de mudanças necessárias.

Investigando as condições de trabalho do tutor, pedimos também aos professores e tutores que nos apontassem as mudanças que consideravam necessárias à tutoria e ao trabalho do tutor. As respostas dos tutores e professores à questão das mudanças, resultaram em argumentos que foram organizados na Tabela 55.

Tabela 55: Mudanças apontadas como necessárias à tutoria e ao trabalho do tutor

Mudanças apontadas	**Frequência**	**%***
Tutores		
Reconhecimento do trabalho do tutor como atividade docente	12	12,24
Vínculo institucional/empregatício	11	11,22
Remuneração	10	10,2
Institucionalização/regularização da função de tutor	8	8,16
Formação	8	8,16
Envolvimento/participação na disciplina (fragmentação do trabalho)	8	8,16
Relação profissional com os pares (professores e tutores)	8	8,16
Autonomia em relação à disciplina	2	2,04
Relação número de alunos por tutor	2	2,04

Profissionalização do tutor	2	2,04
Subtotal	71	72,4
Professores		
Remuneração	4	4,1
Formação	4	4,1
Envolvimento/participação na disciplina (fragmentação do trabalho)	4	4,1
Relação profissional com os pares	4	4,1
Reconhecimento do trabalho do tutor como atividade docente	3	3,06
Institucionalização/regularização da função do tutor	3	3,06
Profissionalização do tutor	3	3,06
Vínculo institucional/empregatício	2	2,04
Subtotal	27	27,6
Total de argumentos	98	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número de argumentos de tutores e professores e não de participantes da pesquisa.

Em se tratando dos argumentos dos tutores, as principais mudanças apontadas foram o reconhecimento do trabalho do tutor como atividade docente (12,24%), a necessidade de vínculo institucional/empregatício (11,22%) e a questão da remuneração (10,2%). Analisando os argumentos dos tutores percebemos que esses aspectos estão relacionados, pois a necessidade de reconhecimento do trabalho do tutor como atividade docente deve ser acompanhada da garantia de direitos trabalhistas básicos como vínculo institucional e remuneração condizente com a função que desempenha. Os excertos a seguir ilustram os argumentos dos tutores em relação a esses aspectos.

> Reconhecimento da atividade de tutor como sendo, na verdade, uma atividade docente plena; possibilidade de contagem do tempo de tutoria como tempo de exercício docente, para efeitos de concursos e seleções docentes; estabelecimento e reconhecimento de direitos trabalhistas visando, inclusive, a redução efetiva da precarização do trabalho (T 34).

> Seria necessário modificar diversas coisas, entre elas destaco o vínculo profissional, renumeração e participação no planejamento da disciplina. (T 48).

Segundo argumenta Marcelo Garcia (2010), a construção da identidade profissional está relacionada a inúmeros fatores e, dentre eles, constam as condições de trabalho também associadas ao reconhecimento social da profissão. Para o autor,

> é difícil medir o reconhecimento de uma profissão por parte da sociedade e, mais ainda, seu prestígio social. Em geral, considera-se que uma profissão goza de certa valorização social quando seus representantes oferecem um serviço que a sociedade aprecia e considera importante. Além disso, a opinião pública estima que esse reconhecimento deveria ser recompensado com um nível salarial compatível com a importância do trabalho que se desempenha. (MARCELO GARCIA, 2010, p.10).

Defender o reconhecimento de uma profissão implica, portanto, considerá-lo como vinculado ao reconhecimento da importância social do trabalho que o profissional que exerce tal profissão realiza, trabalho esse que também é definidor da identidade profissional.

A luta pelo reconhecimento da profissão é o elemento essencial da dimensão externa da profissionalização, o profissionalismo. Todavia, na Tabela 55, encontramos nos argumentos entre as mudanças necessárias à tutoria e ao trabalho do tutor, outros aspectos que se somam à busca pelo reconhecimento da profissão, dentre os quais estão a institucionalização/regularização da função de tutor (8,16%), a formação (8,16%), o envolvimento/participação na disciplina (fragmentação do trabalho) (8,16%) e a relação profissional com os pares (8,16%).

> O tutor poder participar diretamente da elaboração do material didático e sermos reconhecidos como uma categoria de profissionais com todos os direitos das leis trabalhistas (T 23).

> Formação específica para atuar em tutoria, com parâmetros para tutor a distância e tutor presencial.T 47).

Dois outros aspectos do profissionalismo do tutor compareceram de forma pouco frequente nos argumentos dos tutores em relação às mudanças necessárias à tutoria, sendo eles a autonomia em relação à disciplina (2,04%) e a relação número de alunos por tutor (2,04%). Ainda que tenham sido mencionados com menor frequência, pensamos que esses aspectos são essenciais à profissionalização do tutor que, de forma explícita, foi encontrada também em apenas 2,04% dos argumentos.

Entre os argumentos dos professores, as mudanças necessárias à tutoria e ao trabalho do tutor foram condizentes com aquelas identificadas nos argumentos dos tutores, como notamos na Tabela 55, porém, com frequências diferentes. As principais mudanças apontadas pelos professores foram a remuneração (4,1%), a formação (4,1%), o envolvimento/participação na disciplina (fragmentação do trabalho) (4,1%) e a relação profissional com os pares (4,1%). Alguns desses aspectos podem ser percebidos no argumento a seguir.

> Maior valorização no que tange a remuneração dos tutores devido à grande responsabilidade assumida pelos mesmos e também pela sobrecarga de trabalhos que executam. (P 3)

Em seguida, um conjunto de argumentos dos professores apontou a necessidade de reconhecimento do trabalho do tutor como atividade docente (3,06%), como exemplificado abaixo.

> O tutor tem que ser reconhecido como professor! Afinal as demandas da função de tutoria são as de docência implicando suas responsabilidades, conhecimentos e eficácia pedagógica. (P 12).

Com a mesma frequência foram mencionadas a institucionalização/regularização da função do tutor (3,06%) e a profissionalização do tutor (3,06%).

O vínculo institucional/empregatício recebeu a menor frequência entre os argumentos dos professores comparecendo em 2,04% dos total de argumentos. Poderíamos talvez inferir que nos argumentos dos tutores a questão da necessidade de vínculo institucional comparece com maior frequência tendo como um dos motivos que são eles mais diretamente afetados pelas precarizações decorrentes da falta de vínculo.

A análise das condições de trabalho do tutor realizada em nossa pesquisa apontou serem muitos os elementos envolvidos e a serem discutidos no sentido de promover sua profissionalização. Como processo de construção social da profissão, a profissionalização se dá como resultado de lutas e de confrontos na busca por valorização e reconhecimento profissional, sendo fortemente influenciada também pelas condições de trabalho em que os profissionais atuam.

Mendes (2013) identificou em sua pesquisa a ausência de organização dos tutores para reivindicar melhores condições de trabalho, pois, segundo ela, "a ausência de direitos trabalhistas e as precárias relações de trabalho se constituem como barreiras à organização de um movimento coletivo e explicam a desmobilização desses sujeitos"(p.874).

Em se tratando das discussões sobre a profissionalização do tutor, a Tabela 56 apresenta como a mesma comparece nas instituições em que os tutores da pesquisa atuam.

Tabela 56: Discussão sobre a profissionalização do tutor nas IES

Discussão sobre a profissionalização do tutor nas IES	**Frequência**	***% ****
Há discussão na IES em que atua	21	42
Não há discussão na IES em que atua	26	52
Não respondeu	3	6
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50).

Como mostram os dados da Tabela 56, pouco mais da metade dos tutores (52%) declarou não haver nas instituições em que atuam discussões referentes à profissionalização. Esse dado pode sinalizar para o caráter ainda incipiente das iniciativas nessa direção no contexto das IES parceiras da UAB, ao menos considerando os cursos de Pedagogia em que os tutores participantes da pesquisa atuam.

Entre os 42% dos tutores que afirmaram haver em suas instituições discussões sobre a profissionalização do tutor, os principais aspectos apontados foram os constantes da Tabela 57.

Tabela 57: Aspectos abordados nas discussões sobre a profissionalização do tutor

Aspectos da tutoria discutidos nas IES	**Frequência**	**%***
Esclarecimentos da figura do tutor na educação a distância (funções, papeis, responsabilidades, saberes exigidos)	20	40
Regulamentação da atividade de tutoria (condições de trabalho, vínculo e remuneração)	16	32
Trabalho docente e docência online	14	28
Formação para o trabalho na educação a distância e na tutoria	13	26
Modelos e sistemas de tutoria	9	18
Referenciais e diretrizes orientadores do trabalho compartilhado na educação a distância	8	16

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao número total de tutores participantes da pesquisa (50). O total é superior ao número de tutores porque houve paritcipantes que selecionaram mais de uma opção.

Conforme notamos na Tabela 57, os aspectos apontados pelos tutores participantes da pesquisa como mais discutidos nas instituições em que atuam são aqueles referentes ao esclarecimentos da figura do tutor na educação a distância (40%) e à regulamentação da atividade de tutoria (32%). Esses aspectos, a nosso ver, estão intimamente imbricados, pois a regulamentação de uma atividade profissional requer o reconhecimento da atividade como uma profissão e isso depende, entre outros elementos, do esclarecimento da identidade profissional a ser assumida por aqueles que irão desempenhá-la.

A questão da formação para o trabalho na educação a distância e na tutoria foi declarada por 26% dos tutores como constantes das discussões realizadas. Ainda que tenhamos percebido que as instituições pareçam atribuir importância à formação para a tutoria, tanto que 90% dos tutores afirmaram haver na instituição em que atuam uma

formação inicial para esse trabalho, a reflexão em torno dessa formação e de seu caráter essencial para a profissionalização do tutor ocupa ainda um lugar tímido nas discussões.

Observando os dados da Tabela 57, percebemos que o trabalho docente na educação a distância e a docência online parecem ser temas pouco contemplados nas discussões realizadas, pois apenas 14% dos tutores apontaram a presença da discussão sobre tal aspecto.

O tutor, como demonstram os dados aqui analisados, tem exercido a docência. Assim, pensamos que a discussão sobre a docência e o trabalho docente na educação a distância seja indispensável no sentido de enfrentamento das fragilidades a que estão submetidos aqueles que exercem a docência nessa modalidade. Docência essa perpassada por diversas mudanças, entre elas a configuração da docência como trabalho em equipe, com a divisão do trabalho docente entre diversos profissionais.

Para Alonso (2010) há uma relação entre essa divisão do trabalho docente na educação a distância e a desqualificação a que o tutor vem sendo submetido e que incide diretamente sobre sua (des)profissionalização.

> Muitas vezes, no discurso do "trabalho em equipe" tido, supostamente, como uma das bases da modalidade, é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de "ensino". Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD , pelo atendimento mais próximo aos alunos. (ALONSO, 2010, p.1330).

Essa afirmação da autora nos leva a indagar como tem se constituído a relação tutoria e docência nos cursos investigados no sentido de compreender a configuração desse processo de trabalho coletivo e o "lugar" atribuído e assumido pelo tutor em tal processo.

5.8 A relação tutoria e docência nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados

No ensino presencial, o trabalho docente é, geralmente, exercido por um professor que detém a responsabilidade por todas as etapas do processo pedagógico. Na educação a distância, a docência se organiza como trabalho coletivo e as atividades docentes são divididas, comumente, entre professores e tutores, colocando uma série de desafios para esses profissionais.

> Ao contrário do que ocorre na docência presencial, percebemos que na EaD raramente a docência é um empreendimento individual [...] Essa necessidade de trabalho coletivo durante o planejamento, a execução e o gerenciamento de uma disciplina virtual constitui-se num importante diferenciador entre docência presencial e a distância, pois demanda uma reavaliação e uma ampliação do que se entende por docência. A docência coletiva é, por assim dizer, mais complexa e difícil do que o trabalho artesanal e individual, mais característico na educação presencial. (MILL, 2012, p.72).

No âmbito das IES parceiras da UAB a organização do trabalho pedagógico também se constitui de um empreendimento coletivo. Assim, compreender a configuração da tutoria nos cursos investigados requer pensá-la em sua relação com a docência.

Buscamos entender como tutores e professores percebem a divisão do trabalho docente na educação a distância e a relação tutoria e docência.

Indagamos os professores sobre se entendiam a tutoria como uma função docente e pedimos que justificassem sua resposta a essa questão. Na Tabela 58, apresentamos os resultados obtidos.

Tabela 58: Entendimento sobre a atividade de tutoria, segundo os professores

Relação tutoria e docência	**Frequência**	**%***
Tutoria como atividade docente	15	83,33
Tutoria com distanciamentos da atividade docente	3	16,67
Total de argumentos	18	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao númerode argumentos, não de professores participantes da pesquisa.

Como observamos na Tabela 58, em 83,33% dos argumentos dos professores encontramos o reconhecimento da tutoria como uma atividade docente. Ao justificarem suas respostas, os professores destacaram as atividades e funções desempenhadas pelo tutor, evidenciando sua natureza docente.

> O tutor auxilia no processo de construção do conhecimento e medeia o trabalho pedagógico. (P 14).

> O tutor, é mais um educador no conjunto dos profissionais responsáveis pela mediação das aprendizagens (P 15).

> Acredito que o papel docente ainda é marcante, apenas acontecendo por meio de recursos tecnólogicos, sem a exigência da presença constante do professor/tutor. Todos os outros compromissos se estendem ao trabalho docente. (P 3).

Em 16,67% dos argumentos dos professores observamos ainda os distanciamentos que afirmaram haver entre tutoria e docência, em que se destaca a falta de reconhecimento e de autonomia em relação à disciplina, como ilustra o excerto a seguir.

> Existem elementos que aproximam o tutor da função docente e elementos que não aproximam o tutor da função docente. Por exemplo, não percebo o trabalho da tutoria como função docente quando não são tratados como tal configuração. Os tutores não recebem o mesmo valor financeiro da bolsa que os professores, não recebem o mesmo número de bolsas que os professores durante o semestre, não possuem uma estabilidade profissional na instituição e não são responsáveis no exercício de organizar os fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas. No entanto, há elementos que aproximam o tutor da função docente, como acompanhamento das atividades na plataforma, avaliação das atividades na plataforma. (P 10).

A fim de aprofundar o entendimento sobre a relação tutoria e docência nos cursos investigados, questionamos também os tutores acerca de como percebiam essa relação e se pensavam haver distanciamentos e aproximações entre tutoria e docência, tendo como referência sua prática como tutor. Os resultados obtidos foram organizados na Tabela 59.

Tabela 59: Entendimento sobre a atividade de tutoria, segundo os tutores

Relação tutoria e docência	**Frequência**	**%***
Tutoria como atividade docente	37	82,22
Tutoria com distanciamentos da atividade docente	8	17,73
Total de argumentos	45	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcentagem foi calculada em relação ao númerode argumentos não de tutores participantes da pesquisa.

Observamos na Tabela 59 que em 82,22% dos argumentos dos tutores a tutoria é percebida como atividade docente e, assim como os professores, ao justificarem essa questão os tutores mencionaram as funções e atividades que desempenham, destacando a natureza docente das mesmas, como observamos nos exemplos abaixo.

> No meu ponto de vista não há como diferenciar a função do "tutor" da "docência". para mim é exercício da docência [...] Há muitas proximidades entre as duas , são ações que são/estão presentes no exercício no EAD, pois estamos "frente" aos alunos desenvolvendo atividades e funções de tutoria/docência com os alunos nos mais diversos AVEA(ambientes virtuais de ensino aprendizagem). (T 43).

> O tutor é professor. É ele quem atua na linha de frente junto aos cursistas, orienta, faz a mediação (muitas vezes difícil já que muitos cursistas estão fora da escola há muito tempo e não dominam a tecnologia), apresenta conteúdos, avalia, propõe atividades, corrige e faz a devolutiva. (T 45).

Ao afirmarem o reconhecimento da tutoria como atividade docente, observamos nos argumentos dos tutores referência à tutoria como uma nova forma de docência.

> Acredito que a tutoria deveria ser vista como uma nova forma de docência pelas instituições de ensino, pois é o tutor que acompanha o desenvolvimento do aluno durante todo o curso. Para mim não existe nenhum distanciamento entre a tutoria e docência, pelo contrário são atividades que podem ser compreendida como sinônimos. (T 48).

A tutoria foi também identificada em 17,73% dos argumentos dos tutores como tendo distanciamentos em relação à docência. Identificamos esses distanciamentos associados ao espaço de trabalho do tutor e aos recursos utilizados.

> A diferença está no recurso utilizado. O docente, presencial e o tutor, a distancia. O docente utiliza quadro(e pc opcional) e o tutor utliza o pc obrigatoriamente. Essa é a forma objetiva como vejo a relação em si, mas no meu caso ultrapassei esse limite...embora eu utlize o pc obrigatoriamente, sou próxima dos alunos, conheço a vida deles, as dificuldades, os problemas pessoais, as conquistas e partilho do dia a dia deles com todos os incentivos que envio nos feedbacks das provas, dos foruns, das tarefas e quando estou no polo, leio os relatorios que envio de cada encontro que tive. Posto no meu facebook as tarefas deles que esão fundamentadas, mando mensagens constantemente, eles possuem meu celular...então...sou suspeita pra falar...(ou digitar!!)..eu sou professora deles com o nome de tutora porque a modalidade é a distância. (T 40).

Mas os distanciamentos foram relacionados, principalmente, às condições de trabalho do tutor e à falta de reconhecimento.

> Em alguns momentos percebemos distanciamento quando não temos autonomia para exercer a função de docência e aproximação quando nos aproximamos do aluno no intuito de esclarecermos dúvidas a respeito dos conteúdos. (T 11).

> Na prática, o tutor assume a função de professor da turma, embora não ganhe para tal, nem seja o professor titular. A correção das atividades, a avaliação dos alunos, as aulas dos encontros presenciais, toda a orientação, tudo é feito pelo tutor. Nos falta reconhecimento (T5).

Considerando que as Tabelas 58 e Tabela 59 apontam que a tutoria foi identificada nos argumentos de tutores e professores, principalmente, como atividade docente, solicitamos junto a professores e tutores maiores informações sobre a divisão de funções e tarefas docentes e sobre o trabalho de tutor e professor, a fim de entender como vem se constituindo a relação tutoria e docência.

Constatamos que quando indagados sobre a divisão de funções e tarefas docentes (Tabela 60), os argumentos dos professores indicaram que essa divisão se constitui com maior

frequência como um processo de fragmentação das funções (64,7%), ainda que se tenha observado referências ao trabalho coletivo (35,3%).

Tabela 60: Divisão de tarefas e funções docentes, segundo os professores

	Frequência	**%***
Fragmentação das funções	11	64,7
Trabalho coletivo	6	35,3
Total de argumentos	17	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora
*A porcentagem foi calculada em relação ao númerode argumentos não de professores participantes da pesquisa.

A análise dos argumentos dos professores apontou que a fragmentação das funções docentes tem se dado de forma hierarquizada, em que muitas vezes se observa a desvalorização do trabalho do tutor frente ao do professor, envolvendo relações de poder frente às decisões referentes à disciplina e aos alunos, como notamos nos exemplos a seguir.

> O professor é o propositor dos fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina, realiza reuniões para discutir esses fundamentos com os tutores. Já os tutores operacionalizam os fundamentos na plataforma em mediação com os alunos. (P 10).

> O professor é responsável pela organização da disciplina, pela produção de material didático, por orientar a condução dos trabalhos, e o tutor é responsável por dialogar mais de perto com os alunos sobre os assuntos apresentados e conduzir o processo na plataforma do curso. (P 13).

Os excertos dos argumentos dos tutores destacados acima evidenciam a fragmentação das funções e do trabalho na tutoria nos cursos investigados. Algo que parece resultar dessa fragmentação é um distanciamento da função do professor da disciplina do trabalho com os alunos. Sua função tende a ser associada ao planejamento das disciplinas. Isso nos leva a indagar como tem se dado o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, pois ainda que reconheçamos a natureza coletiva da docência nessa modalidade, o que nos parece é que pode estar havendo uma secundarização da dimensão do ensino, disso decorrendo o distanciamento do professor da disciplina do trabalho com os alunos no decorrer da disciplina. Esse nos parece um aspecto essencial de ser devidamente investigado por pesquisas futuras no sentido de melhor compreender como está configurada a docência na educação a distância.

Ao discutirem sobre o processo de trabalho docente na educação a distância Del Pinõ, Grützmann e Palau (2011, p.253) observam que

> virtualização do processo educativo, ao deslocar a dimensão presencial para a virtual, cria uma nova relação educativa não necessariamente baseada no binômio ensino-aprendizagem.Há um privilégio do segundo elemento da relação, a

> aprendizagem, que passa a ser pensada como autoaprendizagem. Isto é, há um enfraquecimento do processo de ensino, com uma separaçãocada vez mais significativa entre o professor e o aluno, e uma valorização da aprendizagem que se torna cada vez mais autoaprendizagem.

O discurso que vigora em grande parte das experiências de educação a distância tende a supervalorizar a dimensão da aprendizagem em detrimento do ensino, transferindo a responsabilidade pelo sucesso e qualidade da formação para o estudante diminuindo, assim, a importância do professor como aquele que ensina alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2005; 2007).

Todavia, ainda que o trabalho docente na educação a distância demande sua divisão entre vários profissionais isso não torna dispensável a figura do professor, pois como enfatiza Romão (2004, p.282), "o fato de trabalhar-se em equipe, de uma aprendizagem colaborativa, e até a invenção do "professor coletivo" não tira nem diminui a importância do docente. Ao contrário, ele será muito mais necessário nessas formas de ensino".

No tocante ao trabalho coletivo, esse parece-nos ser também afetado negativamente pela forma como divisão das funções e tarefas docentes tem se dado nos cursos investigados, pois como mostra a Tabela 60, em apenas 35,3% dos argumentos dos professores, observamos menção ao trabalho coletivo.

> Na instituição em que trabalho, entendemos que o tutor como o braço direito do professor. Aqui elaboramos , conjuntamente, as diretrizes pedagógicas das disciplinas e trabalhamos no modelo de aprendizagem colaborativa. (P 12).

Ainda em relação à divisão de tarefas e funções docentes, pedimos aos tutores que explicassem sua visão acerca de seu trabalho frente àquele realizado pelo professor da disciplina. Dessa explicação dos tutores encontramos argumentos que também evidenciaram a fragmentação das funções e do trabalho do tutor (61,54%), como consta da Tabela 61, e também o maior envolvimento do tutor com os alunos (35,38%) e o trabalho coletivo (3,08%).

Tabela 61: Divisão de funções e tarefas docentes, segundo os tutores

	Frequência	**%***
Fragmentação das funções	40	61,54
Maior envolvimento do tutor com os alunos	23	35,38
Trabalho coletivo	2	3,08
Total de argumentos	65	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcentagem foi calculada em relação ao númerode argumentos não de tutores participantes da pesquisa.

Em consonância com o que disseram os professores, os argumentos dos tutores também apontaram que a divisão das funções e tarefas docentes resulta não apenas em fragmentação das funções, mas tem como consequência a hierarquização do trabalho do tutor em relação ao professor.

> Nas relações de trabalho percebo que em muitas situações o tutor sente-se como um aluno especial, ou seja, diante do **professor que "dita" as regras** ele se assume como aluno e, diante dos alunos que exijem sua atuação como docente torna-se um professor. (T 12, grifos nossos).
>
> **O professor pensa**, planeja conteúdos e atividades. O tutor promove e acompanha o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem por meio do AVA (T 20, grifos nossos).
>
> O professor é responsável por todo conteúdo, nés ajudamos **auxiliando na execução**. (T 31, grifos nossos).

Conforme notamos dos argumentos acima, o professor é identificado como aquele que dita as regras sendo-lhe atribuída a responsabilidade por "pensar" e planejar a disciplina, elaborar o material didático, selecionando os conteúdos, as atividades e os questionamentos que irão compor a disciplina. Ao tutor parece caber a responsabilidade de operacionalizar o que foi pensado e planejado pelo professor. E nisso, a hierarquização das funções e a desvalorização do tutor parece estar na base do envolvimento do tutor com a docência .

Cunha (1999) observa que "a perversa divisão entre quem decide e quem executa acaba por ser o principal efeito corrosivo da burocratização e por ter importantes efeitos na desprofissionalização dos professores" (p 137). No contexto da educação a distância, o tutor tende a ser o elo mais fraco dessa divisão assumindo, muitas vezes, a função de mero "executor" de tarefas pensadas por outros, como observamos nos argumentos destacados acima.

Mas nos argumentos dos tutores sobre como vêem seu trabalho frente ao do professor também encontramos referência a maior importância de seu trabalho em detrimento do realizado pelo professor da disciplina. Como notamos na Tabela 61, em 35,38% dos argumentos dos tutores identificamos afirmações quanto ao maior envolvimento do tutor com os alunos.

> Os alunos nos chamam de professor o tempo todo. Para a maioria nós tutores é quem somos os professores, pois muitas vezes nem chegam a conhecer realmente o "professor" das disciplinas. (T 43).

> Acredito que o professor da disciplina atende apenas aos aspectos legais por ter vinculo com a instituição, pois quem realiza todo o trabalho com o alunos, desde tirar dúvidas, até avaliar o aluno é o tutor. (T 48).

Os argumentos dos tutores parecem sinalizar que a fragmentação das funções e as hieraquizações resultantes tem contribuído para minar as possibilidades de trabalho coletivo e compartilhado, parecendo instaurar-se uma "disputa" sobre a quem deve ser atribuído o reconhecimento como professor da disciplina. Na Tabela 61, observamos que o trabalho coletivo foi encontrado em apenas 3,08% dos argumentos dos tutores. Esse dado parece contrastar com os dados da Tabela 52, apresentada na seção anterior, em que os tutores ao avaliarem suas condições de trabalho apontaram o trabalho coletivo como bom (44%) ou muito bom (40%). Parece-nos que o trabalho coletivo é um aspecto que carece de discussões e esclarecimentos no âmbito dos cursos investigados.

Ao analisarem a constituição do trabalho docente na tutoria nos cursos de licenciatura em uma IES pública parceria da UAB, a partir da perspectiva de professores e tutores, Cerny e Lapa (2011, p.15) identificaram que

> mais do que um compartilhamento de trabalho cooperativo e colaborativo dos docentes envolvidos, a configuração mais comum da equipe docente é a fragmentação do trabalho [...] o trabalho na EaD ainda é entendido mais como uma divisão e delegação de trabalho do que a esperada partilha de funções, como colocado por Daniel Mill (2010) na sua concepção de polidocência na EaD.

Disso temos, que embora tenha havido nos argumentos dos tutores referência ao trabalho coletivo, o que parece resultar da divisão das funções e tarefas docentes é, principalmente, um trabalho fragmentado e hierarquizado, sendo que ao professor cabe as tarefas de concepção, planejamento e tomada de decisões teóricas e metodológicas em relação à disciplina; ao tutor ficam as tarefas de execução e operacionalização do que foi pensado pelo professor.

Essa complexidade em relação ao envolvimento de diversos profissionais com a docência na educação a distância e os desafios resultantes da divisão de tarefas e funções docentes tornou-se ainda mais evidente quando perguntamos aos professores se identificavam diferenças entre o seu trabalho como professor e aquele realizado pelo tutor presencial e pelo tutor a distância no sentido de perceber como o trabalho desses profissionais se relacionam com o trabalho de professor, com a docência. Os dados obtidos para essa questão foram organizados na Tabela 62.

Tabela 62: Avaliação do trabalho do tutor em relação ao trabalho do professor da disciplina

	Frequência	**%***
Tutor presencial		
Não realiza trabalho de professor	10	40
Realiza trabalho de professor	3	12
Subtotal de argumentos	13	52
Tutor a distância		
Realiza trabalho de professor	10	40
Não realiza trabalho de professor	2	8
Subtotal de argumentos	12	48
Total de argumentos	25	100

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

*A porcentagem foi calculada em relação ao número de argumentos, não de professores participantes da pesquisa.

Ao analisarmos os dados da Tabela 62 notamos que os professores percebem de forma diferenciada a relação do tutor presencial e do tutor a distância com o trabalho de professor. Em 40 % dos argumentos dos professores o tutor presencial é identificado com alguém que não realiza trabalho de professor, como exemplifica o excerto abaixo.

> O tutor presencial não está ligado diretamente às ações docentes, e sim, a ações mais técnicas e administrativas, além de acompanhar e orientar o aluno no polo em que atua. (P 11).

Essa forma de entender o trabalho do tutor presencial em relação ao trabalho do professor da disciplina corrobora as análises realizadas no decorrer dessa tese sobre as funções do tutor que apontaram que o tutor presencial, ainda que exerça a docência, assume de forma mais frequente funções técnicas e administrativas. Esses dados nos levam a indagar se a organização do trabalho pedagógico na educação a distância tem de fato se constituído como polidocência, como propõe Mill (2010), pois se o tutor presencial não se envolver com a docência ou com a tomada de decisões pedagógicas como poderá ser reconhecido como um docente, membro da polidocência.

Silveira (2011) faz uma reflexão nesse sentido ao discutir a configuração da docência na educação distância. Referindo-se ao tutor presencial o autor questiona "como podemos entender uma identidade docente envolvendo todos os atores do processo de ensino e aprendizagem se os TP não têm condições, pela própria estrutura da proposta de trabalho no EaD, de avaliar a totalidade do que é construído?" (SILVEIRA, 2011, p.160).

Assim como em outras pesquisas que apontamos no decorrer desse tese, resultados da pesquisa realizada por Figueiredo e Almeida (2010) sobre a prática tutorial de tutores presenciais indicam que esses profissionais tem se envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, exercendo a mediação pedagógica da aprendizagem e responsabilizando-se,

entre outras atividades, também pelo esclarecimento de dúvidas de conteúdos das disciplinas. Entretanto, a pesquisa apontou que dificilmente se reconhece a identidade profissional docente desses profissionais "ainda não se exergando um lugar ao sol para a tutoria presencial" (FIGUEIREDO, ALMEIDA, 2010, p.9).

A questão da tutoria presencial parece-nos ser uma questão essencial a ser discutida no sentido de superar as fragmentações que muitas vezes decorrem da organização do trabalho pedagógico na educação a distância e dificultam a construção de uma identidade profissional dos envolvidos afetando, assim, sua profissionalização.

No tocante à avaliação do trabalho do tutor a distância em relação ao trabalho de professor, em 40% dos argumentos dos professores percebemos afirmações de que o tutor a distância realiza trabalho de professor.

> O professor tem a responsabilidade quanto ao planejamento pedagógico. Todavia, o tutor a distância tem a mesma prerrogativa no tocante à docência, à efetivação/criação de estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem e na condução do planejamento do curso. **O tutor a distância é professor.** (P 12, grifos nossos).

> O trabalho do tutor a distância se aproxima do meu trabalho de professor na medida em que o vejo como mediador e de certo modo corresponsável pelo desenvolvimento da disciplina e seus conteúdos. (P 13).

Os argumentos dos professores indicam que tutor presencial e tutor a distância podem estabelecer relações diferenciadas com a docência, com o trabalho de professor. Pensamos que essas diferenciações podem afetar a forma de perceber a relação tutoria e docência em se tratando de tutor presencial e de tutor a distância, devendo ser consideradas quando da investigação da tutoria.

A análise da maneira como professores e tutores percebem a relação entre tutoria e docência e a divisão de tarefas e funções docentes nos cursos investigados apontou, principalmente, um processo de fragmentação das funções e de trabalho, resultando em hierarquizações que dificultam o trabalho coletivo numa perspectiva de colaboração. Os argumentos de tutores e professores indicaram que, mesmo quando a tutoria é reconhecida como uma atividade docente e o tutor como um profissional que realiza trabalho de professor, inúmeras precariedades podem ocorrer na organização do trabalho pedagógico na educação a distância como sendo realizada por diversos profissionais.

O tutor, principalmente o tutor a distância, realiza trabalho de professor (Tabela 62). Porém, esse trabalho de professor se constitui em fragmentos, pois o tutor não participa do

planejamento pedagógico da disciplina, não se responsabiliza pela seleção dos conteúdos - ainda que trabalhe com eles no processo de mediar a aprendizagem dos alunos -, não participa da eleboração do material didático, etc. Parece que o tutor vai se constituindo como um professor fragmentado e, poderíamos inferir, que nesse contexto sua identidade profissional também se fragmenta como resultado de um processo de divisão burocrática do trabalho docente.

Ao falarem sobre o tipo de trabalho que executam no processo de elaboração e execução dos cursos a distância os professores e tutores da pesquisa de Silveira (2011) apontaram a construção de identidades fragmentadas quando comparadas à ação do professor presencial. Como argumenta o autor, "ao dividir a tarefa docente em várias funções produziram-se igualmente diferentes concepções dos atores quanto à questão do EaD (SILVEIRA, 2011, p.157).

Para Del Piño, Grutzmann e Palau (2011) o surgimento de novos profissionais é causa e efeito da flexibilização do trabalho pedagógico nessa modalidade tendo como resultado "uma perda da autonomia dos trabalhadores virtuais, bem como a perda da visão de totalidade, do conjunto do processo de trabalho, desde sua concepção até sua avaliação" (p.242).

Assumir o tutor na perspectiva da profissionalização exige romper a forma fragmentada e hierquizada como tem sido configurada a organização do trabalho pedagógico na educação a distância, tornando-se premente, por exemplo, superar a divisão entre quem decide e quem executa as atividades docentes, pois da maneira como tem se dado essa divisão acaba por contribuir com o processo de desprofissionalização de todos os envolvidos, além de descaracterizar o trabalho docente. Romper com as fragmentações requer, entre outros encaminhamentos, que os profissionais envolvidos com a docência tenham pleno controle e participação do processo pedagógico.

Uma das características que, segundo apontam Tardif e Lessard (2005), definem um profissional é possuir certa autonomia sobre a execução de suas tarefas. Os argumentos dos tutores e professores apontam que a divisão de funções na educação distância e a configuração do trabalho em equipe podem resultar na falta de autonomia de profissionais envolvidos e reduzir sua participação na disciplina. A questão da autonomia do tutor e de sua participação na disciplina precisa ser tratada em articulação com a superação da fragmentação

do trabalho, aprimorando a maneira como o trabalho coletivo e a divisão de funções tem se realizado na educação a distância.

Pensamos que a caracterização da organização do trabalho pedagógico na educação a distância como polidocência, conforme propõe Mill (2010; 2012), exige que os profissionais não apenas estejam envolvidos com a docência e com a tomada de decisões pedagógicas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, mas que também sejam reconhecidos como docentes. A polidocência não parece, na perspectiva defendida pelo autor, se constituir uma realidade nos cursos investigados, pois o que se percebe é um processo de trabalho pedagógico distribuído entre diversos profissionais, em que nem todos tem as mesmas prerrogativas de envolvimento com a docência ou de reconhecimento como um professor.

Na configuração que a tutoria tem assumido nos cursos de Pedagogia investigados constitui-se exercício de docência, envolvendo a tarefa de ensinar. O tutor exerce trabalho de professor e deve ser reconhecido enquanto tal. Caminhar no sentido de superar a configuração de propostas de formação frágeis e barateadas na educação a distância dependerá, entre inúmeros outros fatores, de problematizar a forma como vem sendo compreendida e configurada a relação tutoria-docência nessa modalidade, suas aproximações e distanciamentos e a necessidade do reconhecimento da tutoria como parte da profissão docente e, consequentemente, do tutor como professor quando este se envolve com a docência e atividades vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem, como identificamos nos cursos investigados nessa tese.

5.9 Síntese dos resultados obtidos sobre a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB investigados e os aspectos da profissionalização do tutor

Apresentamos nessa seção uma síntese dos resultados obtidos sobre a tutoria nas IES investigadas e os aspectos da profissionalização do tutor identificados no material analisado orientando-nos pelos indicadores elaborados a partir dos objetivos da pesquisa, sendo eles:

- A organização da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES investigadas;
- As compreensões de tutoria da UAB e nos cursos de Pedagogia investigados;
- As compreensões de tutor da UAB e dos cursos de Pedagogia investigados;
- As funções e atribuições dos tutores;

- Saberes e conhecimentos dos tutores;
- A formação do tutor (inicial e continuada);
- As condições de trabalho(vínculo, remuneração, etc.);
- A relação tutoria-docência.

Em relação à organização da tutoria nos cursos de Pedagogia investigados os dados nos permitiram caracterizar, de forma geral, aspectos relacionados às formas de ingresso na tutoria, aos requisitos dos candidatos, ao processo de seleção e às modalidades de tutoria.

Temos como resultados que o ingresso na tutoria se realiza em 88% das IES investigadas por meio de edital público, variando no tocante à validade do processo seletivo, o que indica que pode haver variações em relação à rotatividade dos tutores. Os requisitos dos candidatos à tutoria se orientam pelo que propõe a Resolução CD/FNDE n.26/2009 em termos de formação e experiência profissional exigidas, sendo que a candidato deve ter, no mínimo, formação em nível superior.

O questionário aplicado aos tutores confirma que a exigência de formação em nível superior é atendida, pois todos os tutores participantes da pesquisa são graduados, 84% deles em Pedagogia, sendo que 98% dos tutores também afirmaram também ter formação em nível de Pós-Graduação. No tocante à experiência profissional, 84% dos tutores declararam ter algum experiência no magistério da educação básica ou do ensino superior, variando em relação ao tempo de tal experiência.

As estratégias utilizadas pelas IES investigadas no processos de seleção para tutoria incluem, principalmente, análise de currículo (93,75%), entrevista (43,75%) , prova escrita (31,25%) e prova prática de informática (18,75%). Entre outras estratégias estão a elaboração de memorial profissional e a apresentação de uma proposta de planejamento de trabalho de tutor. Os tutores participantes da pesquisa afirmaram que o processo seletivo do qual participaram se constituiu, em geral, de análise de currículo (94%) e de entrevista (80%).

Para oferecer apoio e acompanhamento aos alunos a tutoria é organizada em duas modalidades: tutoria presencial e tutoria a distância. A primeira é realizada no polo de apoio presencial do município em que há a oferta do curso em parceria com a UAB, sendo que todas as IES investigadas a oferecem. A tutoria a distância é feita, via de regra, utilizando as TIC (internet, AVA, telefone, etc). Em apenas uma das IES investigadas não há a oferta dessa modalidade de tutoria, ainda que haja o acompanhamento a distância dos alunos, realizado

pelo professor da instituição responsável pela disciplina. Percebe-se, assim, que o modelo de tutoria preconizado pela UAB tem sido adotado pelas IES parceiras, em sua maioria.

A análise das compreensões de tutoria da UAB e dos cursos de Pedagogia das IES investigados indicou uma diversidade de formas de compreender a tutoria, corroborando o que aponta Mill (2012, p.266) ao afirmar que

> a tutoria constitui um dos termos mais controversos da modalidade de EaD, tanto em sua terminologia (abarcando concepções diversificadas) quanto em suas funções e competências (que são variadas e até contraditórias, dependendo da proposta pedagógica do curso e da concepção de tutoria adotada).

Observamos a tutoria associada a funções técnicas, administrativas, burocráticas, de orientação e apoio acadêmico. Apesar dessa diversidade, o que se evidencia da análise das funções e atribuições conferidas à tutoria é sua compreensão como uma atividade de ensino ou docência, ainda que não seja reconhecida como tal de forma explícita nos documentos da UAB e da maioria das IES investigadas.

Nas atribuições do tutor constantes do Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB, por exemplo, entre as dez atribuições mencionadas, 50% delas são de natureza docente, relacionando-se à mediação pedagógica da aprendizagem, à avaliação, etc. Também em 100% das IES a que obtivemos acesso aos documentos identificamos atribuições docentes como parte das atividades a serem desempenhadas pelo tutor. Nos argumentos dos profissionais participantes da pesquisa é também essa compreensão de tutoria como atividade de ensino ou docência que se sobressai, sendo encontrada em 66,67% dos argumentos dos coordenadores, em 60,87% dos argumentos dos professores e em 44,44% dos argumentos dos tutores.

Nos documentos da UAB analisados não encontramos referência ao tutor como um professor. Entretanto, a entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES permitiu perceber que, embora não devidamente reconhecido como um professor, o tutor deve realizar trabalho de professor, mesmo que numa perspectiva fragmentada de assumir apenas parte desse trabalho.

As compreensões de tutor identificadas nos documentos das IES investigadas e nos questionários aplicados aos profissionais envolvidos com os cursos de Pedagogia da UAB confirmam os dados que apontaram como compreensão de tutoria mais frequente a tutoria como uma atividade de ensino ou docência. Assumindo a tutoria como espaço de ação do tutor, este se reconhece como um professor. Também parece ser percebido como professor pelos profissionais envolvidos com os cursos. Ainda que nem sempre esses profissionais

tenham mencionado explicitamente reconhecer o tutor como um professor, ao falarem das funções e atribuições do tutor, apontam entre as responsabilidades do tutor atividades docentes.

Encontramos uma diversidade de funções técnicas, administrativas, de orientação e apoio acadêmico e tecnológico conferidas ao tutor. Entretanto, entre as principais atribuições do tutor estão atividades docentes, como a mediação pedagógica da aprendizagem, a promoção do processo de construção do conhecimento pelo aluno, o esclarecimento de dúvidas de conteúdos e aprofundamento dos mesmos, avaliação, entre outras.

Ao descreverem sua rotina profissional, em 48,57% dos argumentos dos tutores observamos referência a essas atividades docentes. Em 25,71% dos argumentos dos tutores identificamos atividades de orientação ou apoio acadêmico, relacionadas à criação e fomento aos grupos de estudos, ao auxílio na agenda estudos, ao estímulo à leitura e utilização das bibliotecas (físicas e virtuais), ao acompanhamento dos alunos no polo no uso de laboratório e demais espaços de estudo, etc.

Mesmo em tais atividades relacionadas à orientação e apoio acadêmico percebemos sua aproximação com a docência, pois essas atividades são desempenhadas com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e sua formação e, portanto, não estão desvinculadas do trabalho de professor.

Um aspecto importante de ser enfatizado nessa direção diz respeito às diferenças entre tutor presencial e tutor a distância. Ao analisar as especificidades das funções e atribuições conferidas a esses profissionais percebemos que o tutor a distância tem se envolvido mais diretamente com a docência e com a formação dos alunos, tendo entre sua atribuições aquelas relacionadas aos aspectos cognitivos da aprendizagem, como o trabalho com os conteúdos das disciplinas e a avalição, por exemplo. O tutor presencial, ainda que também possa ter entre suas funções e atribuições responsabilidades docentes, tende a ser associado, de forma mais marcante que o tutor a distância, com questões relacionadas aos aspectos técnicos e administrativos.

Essas diferenças não distanciam totalmente o tutor presencial do exercício da docência, pois frequentemente notamos seu reconhecimento como aquele que está mais próximo dos alunos, sendo assim compreendido em 29,41% dos argumentos dos professores e em 29,03% tutores o tutor presencial. Nessa maior aproximação dos alunos, o tutor presencial pode, por exemplo, ter maiores condições de conhecer o perfil dos alunos e suas

necessidades, tendo entre suas funções aquelas relacionadas às questões afetivas e sociais da formação, podendo, assim, também contribuir com a aprendizagem dos alunos.

No tocante aos saberes necessários ao tutor, os resultados da pesquisa também apontaram que a tutoria tem se aproximado da docência. Compõem o conjunto de saberes do tutor, saberes disciplinares, tecnológicos, pessoais, da formação, experienciais e pedagógicos. Esses dois últimos foram os mais frequentes nos argumentos dos professores e tutores participantes da pesquisa ao falarem dos saberes que o tutor mobiliza no cotidiano de sua ação. Os saberes pedagógicos são, como afirma Pimenta (1999), próprios da profissão docente. Ter entre os saberes mais frequentes necessários ao tutor aqueles relacionados ao âmbito pedagógico corrobora o envolvimento desse profissional com a mediação pedagógica da aprendizagem, pois como argumenta Tardif (2010) os saberes tem as marcas do trabalho, no caso em questão, do trabalho do professor.

Notamos ainda, que o trabalho na tutoria também se constitui como um espaço de construção de novos saberes associados às exigências da prática cotidiana do tutor, como apontaram também resultados das pesquisas realizadas por Carvalho (2005), Franco (2005), Oliveira et al (2009) e Palermo (2013). Entre esses saberes estão aqueles relacionados à capacidade de trabalhar em equipe e à comunicação mediada por meio da escrita, no caso em questão, da escrita virtual por meio das TIC.

O envolvimento do tutor com a docência e a necessidade de construir e mobilizar um conjunto variado de saberes para realizar sua prática cotidiana torna indispensável uma formação condizente com as responsabilidades desse profissional. A formação para a tutoria foi identificada em 78,12% das IES investigadas, número que consideramos significativo. Porém, os dados obtidos não nos permitiram ter uma visão mais ampla sobre como tem se constituído essa formação, muito embora tenhamos entre os conteúdos abordados aqueles relativos aos conteúdos das disciplinas do curso, à formação pedagógica e tecnológica.

A existência de formação para a tutoria foi mencionada por 85,71% dos coordenadores e 90% dos tutores (90%) participantes da pesquisa. Os professores não mencionaram em seus argumentos a existência de formação para a tutoria nas IES em que atuam.

Um número significativo de tutores (74%) afirmou ter realizado a formação para a tutoria na própria instituição em que atuam, o que pode apontar que as IES atribuem importância à formação do tutor, considerando a formação para o ingresso na tutoria.

Entretanto, a formação continuada foi identificada em um número inexpressivo de IES, comparecendo nos documentos de apenas 15,62% delas. Entre os profissionais, 64,28% dos coordenadores e 74% dos tutores mencionaram haver propostas de formação continuada na instituição em que atuam, mas não forneceram dados mais precisos sobre como se realiza essa formação. Contudo, concordamos com Romanowski (2009, p.138) ao argumentar que "a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais", devendo ser entendida com um continuum que se estende ao longo da vida do professor, no sentido de instrumentalizá-lo para agir e atuar no mundo e também na formação dos alunos.

Essa formação como um continuum se constitui como um elemento essencial da profissionalização, pois como afirmam Guimarães e Oliveira (2002, p.242) "formação e profissionalização docente são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados".

Além da formação, a profissionalização também depende das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais.

A análise das condições de trabalho e de remuneração do tutor dos cursos de Pedagogia investigados parece corroborar resultados de estudos e pesquisas mencionados no decorrer desse trabalho que apontam as precariedades a que esses profissionais são muitas vezes submetidos. O tutor da UAB é remunerado por meio de bolsa do FNDE no valor de R$765,00 e não possui qualquer vínculo profissional com a instituição referente ao trabalho realizado na tutoria. Nos editais de seleção de tutores analisados encontramos referências ao caráter precário do vínculo do tutor, sendo que em algumas percebemos a ênfase dada ao fato de que a seleção para a tutoria não cria qualquer vínculo com a instituição nem dá ao tutor nenhum direito trabalhista. O tutor é, portanto, um anônimo para a instituição e apesar de ser o profissional sobre o qual recaem grande parte das funções e atribuições ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, o tutor recebe a menor remuneração e vê-se alienado até mesmo de seus direitos trabalhistas básicos (férias, décimo terceiro, etc).

Em 90,62% das IES investigadas o tutor é selecionado para o trabalho de 20 horas semanais. A maioria (80%) dos tutores participantes da pesquisa declararam ter essa carga horária. Entretanto, 66% dos tutores também afirmaram atuar em mais de três disciplinas. Se considerarmos que essa atuação se realiza simultaneamente, o tempo de dedicação do tutor poderia ser maior do que a carga horária oficial declarada, corroborando os resultados de diversos trabalhos que evidenciam a sobrecarga e a intensificação do trabalho do tutor como

pontos conflituosos da educação a distância (MILL, 2006; 2012; LAPA e PRETTO, 2010; DEL PINO, GRÜTZMANN e PALAU, 2011 MENDES, 2012).

Quanto à relação número de alunos por tutor, em 15,62% das IES essa relação é de até 25 alunos/tutor, correspondendo ao que propõe a literatura como uma relação adequada para que um acompanhamento de qualidade possa ser realizado. Novamente a questão do número de disciplinas em que o tutor atua concomitantemente deve ser considerado, pois pode elevar essa relação a um número significativamente maior e incorrer em fator de sobrecarga de trabalho.

A falta de vínculo profissional e a condição de bolsista força o tutor a não ter na tutoria sua principal fonte de renda, podendo tornar-se, muitas vezes, um trabalho complementar, secundário que pode mesmo ser visto com um bico. Como observam Mill e Fidalgo (2007, p.96), "o teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como "bico" ou fonte complementar da renda do grupo familiar".

Nos argumentos dos tutores percebemos que a tutoria tem se constituído em meio a um processo de intensificação e sobrecarga do trabalho do tutor, sendo muitas vezes realizada à noite, após finalizado o dia no trabalho tido como fonte principal de renda.

Os desafios e adversidades das condições de trabalho do tutor somam-se às perversidades decorrentes da fragmentação e hierarquização que a organização do trabalho coletivo na educação a distância parece impor.

Ao analisarmos a relação tutoria e docência considerando a forma como os professores e tutores a percebem, observamos que a docência na educação a distância parece ter na tutoria seu principal espaço de concretização e materialização. Ainda que nos discursos em educação a distância muitas vezes a autoaprendizagem compareça como uma das perspectivas fortemente defendidas nessa modalidade, o que nos parece é que a importância do professor e de sua presença pedagógica não pode ser diminuída na educação a distância. O tutor se constitui, assim, como o profissional que personaliza e presentifica a educação a distância e se reveste de uma profissionalidade docente nesse processo, mesmo que não seja reconhecido como tal no âmbito dos documentos oficiais que criam e regulamentam a política da UAB.

A análise dos argumentos dos tutores nos permitiu perceber que, embora a tutoria esteja submetida a certas condições de trabalho que precarizam e fragilizam o trabalho do tutor e que inúmeros aspectos limitadores se interpõem no processo de construção da

identidade profissional do tutor, como vimos apontando no decorrer dessa tese, o tutor, principalmente o tutor a distância tem se reconhecido como um professor, driblando as dificuldades que lhe são impostas. As exigências da prática da tutoria e do trabalho de mediação pedagógica junto aos alunos parecem se constituir de elementos relevantes na construção da identidade profissional do tutor, pois como afirma Mill (2012, p.272) " a identidade do tutor com a disciplina e com a atividade docente está diretamente relacionada ao tipo de tutoria que desempenha". Na busca por seu reconhecimento como um professor, os tutores da pesquisa apontaram como justificativa as atividades que realiza no processo de ensino e aprendizagem dos alunos,destacando sua natureza docente.

A pesquisa de Silva (2008) investigou o processo de construção da identidade individual e coletiva do 'ser tutor' na educação distância apontando que as funções assumidas pelos tutores estão intimamente interligadas à extensão da docência e o tutor tem exercido trabalho de professor.

> (…) o significado assumido do ser tutor é um ser professor como um ator regente, um investigador, investigador, incentivador, instigador, mediador e ativo. Surge deste processo a figura do 'professor-tutor' como uma tendência a ser considerada hoje nos cursos de EAD. (…) "ser tutor que age como professor". (SILVA, 2008, p. 171, grifo nosso).

Ao assumir o uso da expressão professor-tutor ao invés de apenas tutor no âmbito de sua tese, Ferreira (2009, p.58) argumenta sua escolha reconhecendo que

> professor-tutor é uma terminologia que tende a explicitar a demanda de um formador de professores, um mediador pedagógico que não perde o papel de professor para ser tutor e, em nenhum momento da tutoria, deixa de ser professor para ser tutor. Ao contrário, um professor-tutor que no exercício da tutoria busca reunir os conhecimentos, as experiências das práticas pedagógicas anteriores, construídas na docência em diversos processos, níveis e modalidades educativas presenciais e/ou a distância, aliadas às novas exigências das TIC e às necessidades de professores-cursistas, frente ao novo desafio educacional na formação docente em EaD.

Acompanhando essa perspectiva de reconhecimento do tutor como um professor, autores já mencionados, como Bruno e Lemgruber (2009) e Alonso (2010), suscitam uma reflexão em torno da importância de rever a própria nomenclatura "tutoria" devendo esta ser reconceituada para corresponder à realidade do trabalho desempenhado pelo tutor que tem, no âmbito dos cursos investigados, se constituído de trabalho docente. Só assim, o tutor deixará de ser apenas um "ser tutor que age como professor" para assumir-se e ser reconhecido como professor, mesmo que, professor-tutor.

A construção da identidade profissional do tutor é uma das condições de sua profissionalização (VEIGA, 2008). Disso, tem-se que seu reconhecimento interfere não apenas na construção de sua identidade profissional, mas também em sua profissionalização que, como observam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.64) " não é um processo natural, mas um processo social e histórico dado pela ação do grupo que deseja a profissionalização, assim como pelo contexto que oferece as condições necessárias a esse processo".

Considerando que a identidade profissional se constrói a partir de um processo dialético em que estão envolvidas dimensões individuais e coletivas de reconhecimento e identificação (DUBAR, 2005; NÓVOA, 1999; CARLOS MARCELO, 2009; 2010), podemos afirmar que a identidade profissional do tutor dos cursos de Pedagogia investigados se encontra em construção e está cercada de fragilidades e ambiguidades. Entretanto, essa identidade em construção vai se configurando como uma identidade docente vinculada à natureza das funções e atribuições que o tutor desempenha em seu trabalho na tutoria. Funções e atribuições relacionadas à mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, ao domínio dos conteúdos das disciplinas, ao esclarecimento de dúvidas de conteúdos, à avaliação e feedback das atividades dos alunos, etc. Para desempenhar essas funções e atribuições o tutor deve mobilizar e construir, como já apontamos, saberes e conhecimentos docentes. E, como afirma Tardif (2010, p.303), o saber dos professores está vinculado "à sua identidade profissional e ao papel que desempenham".

O tutor dos cursos de Pedagogia investigados, principalmente o tutor a ditância, tem exercido a docência e desempenhado papel de professor na formação de futuros professores dos anos iniciais da educação básica. Tal realidade impõe a necessidade de assumir a profissionalização do tutor como uma necessidade que não pode ser adiada.

No final da década de 1980, estudo realizado por Mediano (1988) sobre a prática tutorial da UNED apontou a importância da profissionalização do tutor, sugerindo alguns aspectos que deveriam ser considerados: 1) a incorporação do tutor ao departamento ao qual se vincula a disciplina que tutora; 2) a formação permanente e 3) a remuneração digna e adequada à sua dedicação.

Corroborando os apontamentos da autora, pesquisa recente realizada por Almeida et al (2012) sobre os cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade a distância no Brasil apontou um conjunto composto de 13 sugestões que podem servir de referência para as instituições que se dedicam à formação de professores nessa modalidade. Entre elas está " enfrentar a

profissionalização do tutor, que se encontra sob forte tensão com um dilema entre o reconhecimento de sua professoralidade e o papel técnico-burocrático" (ALMEIDA et al, 2012, p. 214). A profissionalização do tutor é apontada como forma de garantir a qualidade do atendimento e apoio aos estudantes e tem se constituído em ponto de preocupação crescente das instituições e dos gestores.

Ainda que reconhecida a importância da profissionalização do tutor, muitos são os desafios a serem enfrentados que envolvem desde as formas diversificadas de entender a tutoria e o tutor à própria institucionalização da educação a distância. Como observam Almeida et al (2012) as discussões sobre profissionalização do tutor se realizam no embate entre duas perspectivas.

> uma corrente de opiniões aponta para o advento de uma nova profissão, com seus defensores já organizados na proposição de um estatuto profissional respectivo, alguns com a visão de que o papel do tutor é mais burocrático e outros, mais de educador; outra corrente defende a institucionalização do tutor como professor, tendo em vista as características de sua ação com o aluno e a necessidade do estabelecimento de vínculos profissionais com a instituição recipendiária de seus serviços (idem, p.200).

Segundo Preti (2011, p.13) a UAB tem assumido a segunda perspectiva ao defender que "o termo "tutor" seja extinto e, para trabalhar na EaD, sejam contratados professores (com contrato temporário, como substitutos)"[48]. Todavia essa forma de reconhecer o tutor como um professor não nos pareceu evidente nos documentos da UAB analiados e na entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES. Mesmo nos documentos das IES analisados não há um reconhecimento explícito do tutor como um professor, pois foi a análise de suas funções e atribuições que nos permitiu percebeu a natureza docente do trabalho do tutor.

Medeiros (2010) atenta para a importância de se lançar novas perspectivas sobre a docência na educação a distância em nosso país, enfrentando o desafio de romper com a lógica fragmentada, fragilizada e tecnicista que tem se vigorado na parte das experiências realizadas até então.

[48]A Portaria no. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, normatiza a oferta de disciplinas nos cursos superiores no regime semipresencial. No art. 2, parágrafo único, lê-se Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.. Essa portaria assinala que a atividade de tutoria deve ser exercida por docentes qualificados, parecendo sinalizar para a compreensão da tutoria como parte do trabalho docente e o tutor como um professor. Os efeitos da compreensão constante em tal portaria na maneira como a tutoria tem sido percebida na/para a UAB precisam ser discutidos.

> Os desafios são de enfrentamento sério a esta questão, mas, prioritariamente, de definição de perspectivas e diretrizes políticas para a formação docente (presencial e a distância) e a valorização dos profissionais (contratação dos profissionais por meio de concurso público, com garantias e direitos constitucionais). Isso requer uma profissionalização diferente da lógica mercadológica e empresarial que está impregnada, em grande medida, na docência (e na formação docente) em educação a distância (MEDEIROS, 2010, p. 351).

O enfrentamento e a superação das fragmentações e precarizações que dificultam, quando não inviabilizam, a profissionalização do tutor precisam ser realizadas como bandeira de políticas públicas não apenas vinculadas a um ou outro programa ou proposta de governo. A própria profissionalização do tutor deve ser assumida como uma meta de política pública, algo ainda mais urgente considerando o caráter de iniciativa federal da UAB e sua abrangência nacional, sob o risco de estender e perpetuar a precarização da tutoria e do tutor como "regra" para as IES, sobretudo, públicas.

VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"*De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar
e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Por isso, é preciso fazer:
da interrupção um caminho novo,
da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da pr*ocura um encontro."*
(Fernando Sabino)

Um trabalho de investigação não se inicia a partir do nada, do vazio. Nasce, muitas vezes, de inquietações resultantes de leituras sobre outros trabalhos de pesquisa, sobre outros olhares acerca de um determinado objeto. Nasce dando continuidade ou lançando novos olhares para esse objeto num movimento vivo e contínuo, de recuos e avanços de conhecimento.

Ao iniciarmos o desenvolvimento da presente pesquisa, tínhamos alguns questionamentos resultantes da dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2010), de inquietações surgidas da nova realidade que se desenha no Brasil, com o avanço da utilização da educação a distância na formação de professores e da necessidade de sistematização das muitas perguntas suscitadas pela produção na área. Para tentarmos buscar alguns caminhos de pesquisa já trilhados, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2006 a 2010[49], buscando identificar como a tutoria e o tutor vem sendo compreendidos no âmbito das experiências de cursos de formação de professores em nível superior a distância em nosso país. Nesse levantamento, ficou evidente a importância que a tutoria tem assumido na constituição dos cursos, aproximando-se do exercício da docência ao envolver atividades e funções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, ao ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2005; 2007).

[49] Para mais detalhes sobre esse levantamento, ver capítulo I desta tese.

Nos trabalhos analisados, identificamos, associadas ao tutor, funções e responsabilidades docentes pela formação, muitas delas relacionadas à mediação da aprendizagem. Entretanto, apesar dos resultados dos trabalhos encontrados sinalizarem para a configuração da tutoria como um exercício de docência e o tutor como um professor, não identificamos definições claras de tutoria e de tutor nesses trabalhos e nem uma discussão mais aprofundada sobre a natureza da docência e a relação tutoria-docência. Tampouco percebemos uma defesa substanciada em torno da necessidade de reconhecimento do tutor como um professor no âmbito das políticas de educação a distância em nosso país, quando este profissional assume responsabilidades docentes, ainda que, em alguns momentos, de forma coletiva ou compartilhada com outros profissionais.

A importância da tutoria e do tutor identificada nos diversos trabalhos levantados somadas às lacunas observadas quanto ao reconhecimento e à defesa consistente da tutoria como docência e do tutor como um professor levaram-nos à organização desta investigação em torno da seguinte tese: a tutoria tem se constituído como exercício de docência e o tutor tem desempenhado funções e responsabilidades docentes na formação, exercendo papel de professor e, para tanto, mobilizando e construindo saberes e conhecimentos docentes. Assim, tomamos como objeto de investigação a tutoria e o tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB, buscando caminhos para responder à tese proposta.

Finalizada essa longa caminhada de pesquisa, compartilhamos as reflexões construídas a partir dos dados obtidos e das análises realizadas. Muito embora a natureza qualitativa de nossa pesquisa não se proponha a fazer generalizações estatísticas, entendemos que a abrangência e rigorosidade da análise dos dados possibilitaram-nos ter uma visão mais ampla de como a tutoria vem sendo entendida e organizada no âmbito das IES parceiras da UAB que oferecem o curso de Pedagogia e de como e em que condições tem se dado a profissionalização do tutor nesses cursos. Esperamos que essas compreensões contribuam com novos elementos para as reflexões em torno da tutoria e da docência na educação a distância e do tutor na formação inicial de professores nessa modalidade.

A pesquisa organizou-se tendo dois objetivos gerais: 1. Identificar, caracterizar e compreender a tutoria nos cursos de Pedagogia das IES públicas parceiras da UAB; 2. Investigar e analisar como e em que condições, nesses cursos, constitui-se a profissionalização do tutor.

A análise dos dados obtidos por meio da análise documental, da entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES e de questionários aplicados aos profissionais (coordenadores de curso e de tutoria; professores; tutores presenciais e tutores a distância) envolvidos com os cursos de Pedagogia investigados permitiu-nos elaborar algumas compreensões em torno dos objetivos de pesquisa propostos. Apresentamos a síntese das compreensões construídas considerando esses objetivos, organizadas a partir dos dois momentos de investigação que orientaram o estudo realizado:

1. A caracterização e compreensão da tutoria nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB;
2. A profissionalização do tutor nos cursos investigados, em termos de elementos constituintes e condições.

Em relação à caracterização e compreensão da tutoria nos cursos de Pedagogia investigados, pudemos destacar alguns aspectos: a organização da tutoria (as formas de ingresso na tutoria; as exigências de formação; as exigências de experiência; o processo de seleção para a tutoria; as modalidades de tutoria; os profissionais envolvidos com a tutoria); as compreensões de tutoria; as compreensões de tutor; as funções atribuídas e desempenhadas pelo tutor.

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos por objetivo primeiramente identificar e caracterizar os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES da UAB para, posteriormente, investigar e analisar como se constitui a profissionalização do tutor em tais modelos. Entretanto, o desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa e a análise preliminar dos dados obtidos permitiram-nos perceber que o modelo preconizado pela UAB de organização da tutoria tem induzido à constituição de modelos de tutoria mais ou menos homogêneos nas IES, abrindo pouco espaço para a diversidade e para o convívio de vários modelos que poderiam, talvez, melhor contemplar as muitas diferenças presentes nas diversas regiões do nosso país (LAPA e PRETTO, 2010).

Em conformidade com o que exige a legislação, a UAB preconiza um modelo de tutoria bimodal (REIS, 2001) a ser adotado pelas instituições parceiras. No modelo de tutoria bimodal, a tutoria organiza-se em torno de duas modalidades: tutoria a distância e tutoria presencial. Há encontros presenciais obrigatórios, seja para a realização de avaliações, de estágios ou de outras atividades. Os cursos de Pedagogia investigados adotam o modelo de

tutoria bimodal, embora, em uma das instituições, apesar de haver a tutoria a distância, não existe a figura do tutor a distância (online, virtual). Em todas as instituições, as provas e os estágios são realizados em momentos presenciais, no polo de apoio presencial, em atendimento ao que preconiza a legislação brasileira (BRASIL, 2005).

Um aspecto que parece também ser determinante do modelo de tutoria das IES parceiras e que contribui para essa homogeneização é a planilha orçamentária dos cursos, que prevê recursos financeiros limitados, devendo abranger desde as fases de preparação dos cursos e disciplinas até sua oferta, incluindo aí o pagamento dos profissionais envolvidos com os cursos. Esse parece ser um fator que limita a suposta autonomia atribuída às IES no tocante à constituição dos modelos de educação a distância e de tutoria e à seleção dos tutores e atribuição das atividades a serem desenvolvidas por eles, como aponta a Resolução CD/FNDE nº 26/2009. Diante disso, o modelo UAB tende a se impor às IES, bem como o status atribuído ao tutor. Orientado por um viés economicista de otimização dos recursos financeiros disponíveis à realização dos cursos, esse modelo, além de dificultar as condições de trabalho dos profissionais envolvidos com a UAB, também desfavorece o reconhecimento do tutor como um professor e sua profissionalização.

No tocante às exigências de formação e de experiência dos candidatos à tutoria, atendem ao disposto pela legislação que regulamenta a UAB. O tutor deve ter, no mínimo, formação em nível superior, mas não lhe é exigido pela maioria das IES ter experiência no magistério, podendo tal experiência ser "substituída" pela formação em nível de Pós-Graduação (concluída ou em andamento). Não é, portanto, qualquer profissional que pode ser tutor nos cursos oferecidos em parceria com a UAB. É preciso ter formação superior, muito embora não precise ter experiência no magistério. Essa exigência de formação em nível superior pareceu-nos um elemento importante, pois entendemos que, numa perspectiva de profissionalização, como a que assumimos nessa tese, a exigência de formação pode contribuir para indicar a identidade profissional esperada daqueles que irão assumir o trabalho na tutoria. A formação em nível superior, preferencialmente no curso no qual irá atuar, é condição de ingresso na tutoria.

As estratégias utilizadas no processo seleção dos tutores são variadas, sendo as mais frequentes: análise de currículo, entrevista e prova escrita. A validade do processo seletivo pode variar entre as IES, sendo de seis meses até à duração do curso, de quatro anos. Podemos concluir que há, nas IES parceiras da UAB investigadas, uma preocupação com a seleção dos

candidatos à tutoria para além da exigência de formação superior. A utilização da entrevista e da prova escrita como estratégias de seleção podem indicar que as IES buscam selecionar candidatos que tenham um perfil profissional que melhor corresponda à natureza do trabalho que irão desempenhar e às funções que compõem esse trabalho. Funções essas que nos cursos investigados foram identificadas como docentes.

Conforme discutimos anteriormente (Capítulo V), consta no Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB (ANEXO A) que apenas do tutor não é exigido ser professor. Contudo, considerando que o foco de nossa investigação foram os cursos de Pedagogia da UAB, e que em 53,12% das IES analisadas os editais de seleção de tutores apontaram a exigência de que o tutor tenha formação em Pedagogia e em outras 15,63% IES em Licenciaturas, o tutor dos cursos investigados é, de formação, professor! Algo confirmado ao analisarmos a formação dos tutores participantes da pesquisa, sendo que 84% são formados em Pedagogia e outros 12% em outras licenciaturas.

A exigência de formação do tutor deve ser analisada em relação ao trabalho que irá exercer. É exigido do tutor dos cursos de Pedagogia investigados ser professor. A tutoria é espaço de ação do tutor. Entender como a tutoria é compreendida é condição essencial para saber a natureza do trabalho do tutor.

No tocante às compreensões de tutoria, não encontramos, nos documentos da UAB, definições ou concepções explícitas de como a tutoria é concebida. Todavia, no documento que trata das atribuições dos profissionais envolvidos com os cursos oferecidos em parceira com a UAB, entre as dez atribuições conferidas ao tutor no Manual de Atribuições do Bolsista (ANEXO A), metade delas foram identificadas como funções docentes.

Nas IES investigadas também não observamos definições claras e explícitas de tutoria. Novamente, valemo-nos da análise das atribuições do tutor para investigar a natureza do trabalho realizado na tutoria. Os dados obtidos permitiram-nos organizar as atribuições do tutor em função de orientação e apoio acadêmico, função técnica e burocrática, função de orientação e apoio tecnológico. Mas foram as atribuições associadas à função docente as mais frequentes relacionadas ao trabalho desempenhado na tutoria, indicando sua natureza de exercício de docência. A forma como os profissionais participantes da pesquisa definiram a tutoria corroboram sua natureza docente. Houve participantes, principalmente entre os tutores, que foram enfáticos ao afirmar que a tutoria é exercício de docência ou mesmo uma nova forma de docência.

Essa ausência de definições explícitas de como a tutoria é concebida, tanto nos documentos da UAB quanto nos documentos das IES, é resultado tanto de incompreensões em relação ao que de fato esperar da tutoria quanto de negações ao reconhecimento de sua aproximação com a docência. Em nenhum documento oficial da UAB que norteia o trabalho dos profissionais envolvidos com os cursos oferecidos em parceria com as IES identificamos indícios do reconhecimento da tutoria como exercício de docência. Apenas consta na Resolução CD/FNDE nº 26/2009 que o tutor terá de desenvolver atividades "típicas" de tutoria, sem que se explique a natureza dessas atividades. Essa indefinição do que seriam as atividades típicas de tutoria certamente pode servir à descaracterização do papel desempenhado pelo tutor, pois sem esses esclarecimentos não é possível falar em profissionalização, sendo improfícuo defender o reconhecimento de uma função sem que suas especificidades estejam definidas.

A superação das indefinições em relação à tutoria requer, portanto, que se definam limites claros em relação ao que se espera desse trabalho, que profissional(is) deve(m) realizá-lo e como isso deve ser feito. Considerando o caráter de iniciativa federal da UAB, esses esclarecimentos devem se dar no âmbito da política da UAB e dos documentos norteadores das parcerias estabelecidas com as IES. Pensamos que tornar evidente o que se espera da tutoria é, antes de mais nada, assumir uma postura política de defesa do que se entende ser esse trabalho. E essa postura será determinante na luta por reconhecimento da importância do trabalho realizado na tutoria.

A análise das funções, atribuições e responsabilidades conferidas ao tutor dos cursos de Pedagogia investigados indicaram que a tutoria tem se constituído como exercício de docência, incluindo atividades pedagógicas e didáticas relacionadas à mediação da aprendizagem, à correção e à avaliação, ao trabalho com os conteúdos das disciplinas, à orientação de estágios e trabalhos de conclusão de curso (TCC), etc. Tutor exerce, portanto, trabalho de professor, de formador de professores. Esses dados confirmam os resultados de diversas outras pesquisas mencionadas ao longo desse trabalho, que apontam a natureza docente da tutoria e o exercício de docência pelo tutor.

Essa natureza docente da tutoria e o envolvimento do tutor com a formação, exercendo trabalho de professor, parece ganhar maior expressão na configuração dos modelos mais recentes de educação a distância, sendo uma realidade cada vez mais frequente em nosso país. Atualmente, as possibilidades de interação e comunicação disponibilizadas pelas tecnologias

são inúmeras e crescentes, e tem favorecido a construção de novos modelos de educação a distância, pautados na colaboração e na criação de comunidades de aprendizagem. Estamos vivendo a chamada era do ensino online.

Morgado (2003b) observa que a possibilidade de criação das comunidades de aprendizagem abre um novo ciclo no ensino a distância que ela chamou de "o retorno à sala de aula", agora virtual, distribuída no espaço e no tempo. O grupo (a sala de aula), inexistente nas gerações e modelos anteriores de educação a distância, agora se torna possível, ainda que reconfigurado, alterando o papel tradicionalmente atribuído ao tutor, trazendo-lhe novas exigências e desafios, especialmente quando o ambiente virtual constitui o seu espaço de ação. O papel do tutor da educação a distância complexifica-se e torna-se docente, diferenciando de modelos anteriores[50].

> De repente, este professor/tutor tem que agir num contexto social de aprendizagem, que o obriga a mobilizar uma série de instrumentos pedagógicos, didácticos e de organização e gestão anteriormente garantidos pelos materiais de ensino e neles embebidos, por um lado, e gerir uma interacção que deixa de ser de um-para-um para passar a ser de um-para-muitos e de muitos-para-muitos – um papel agora investido de maiores responsabilidades e maior raio de acção. (MORGADO, 2004, p. 83).

Se nas primeiras gerações e modelos de educação a distância atribuía-se quase que exclusivamente aos materiais de aprendizagem a responsabilidade de ensinar, focando-se na autoaprendizagem, com o ensino online[51] e a emergência da interação como uma dimensão essencial do processo de ensino e aprendizagem, retoma-se a importância do professor. Funções comumente desenvolvidas pelo professor do ensino presencial passam, no ensino online, a serem atribuídas ao tutor. Ainda que haja diferenciações importantes com o professor de ensino presencial, o tutor da educação a distância online passa a assumir responsabilidades de professor.

> O tutor no contexto online passa a tomar uma série de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo um papel determinante na modelação do contexto online em que este se desenvolve, e a conduzir e liderar um grupo de aprendizagem, sendo responsável pela criação e manutenção de um clima propício à interacção e à colaboração (idem, p. 84).

[50] Para maiores detalhes, ver capítulo I.
[51] O ensino online é aqui compreendido como aquele que requer o uso dos recursos e ferramentas da internet, sendo baseado na interação e na colaboração. Para uma discussão sobre ensino online, ver Morgado (2003); Gonçalvez (2008); Moore e Keegan (2007) e Mauri e Onrubia (2010).

O ensino online parece, assim, trazer novas exigências e desafios ao tutor, demandando-lhe o desenvolvimento de uma nova identidade profissional, condizente com as funções e responsabilidades que terá de desempenhar. Funções essas docentes.

Assim como em relação à tutoria, as compreensões de tutor identificadas nos documentos da UAB são vagas e imprecisas. Consta apenas que o tutor é um profissional a ser selecionado pelas IES, mas cabe frisar que, entre os profissionais envolvidos com a UAB, o tutor é o único do qual não se exige ser um professor. Isso talvez contribua para demarcar o lugar do tutor como um "não" professor, incorrendo num conjunto de outras negações de reconhecimento e valorização.

Nos documentos das IES, encontramos algumas definições de tutor, mas que nem sempre ofereceram uma ideia clara de como esse profissional é, de fato, compreendido pelas instituições. Encontramos compreensões de tutor como orientador/apoio acadêmico, como técnico, como orientador/apoio tecnológico e também como professor. Com a análise do conjunto de atribuições e funções conferidas ao tutor, pudemos constatar que esse profissional tem, entre suas atividades, aquelas vinculadas à docência, correspondendo à compreensão da tutoria como atividade de natureza, sobretudo, docente. O tutor exerce, portanto, trabalho de professor, ainda que possa ser diferenciado do trabalho do professor do ensino presencial. Confirmando o papel de professor assumido pelo tutor, nos argumentos dos profissionais participantes da pesquisa, a compreensão de tutor que se sobressaiu foi a do tutor como um professor, também identificada como "embutida" no entendimento ou na visão do tutor como um mediador. Mediação essa vinculada à aprendizagem, ao ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém e, portanto, parte do trabalho que deve ser realizado por um professor, em se tratando de processos de educação formal.

O entendimento do tutor como um professor não se dá, portanto, isento de conflitos. A afirmação de quem é o tutor oscila entre o reconhecimento de sua importância e da natureza docente de suas funções e responsabilidades e a negação de seu estatuto profissional docente, sobretudo, quando se considera a forma fragmentada e hierarquizada com que se tem dado seu envolvimento com a formação e a falta de reconhecimento de seus direitos trabalhistas essenciais.

Reconhecendo o terreno movediço em que se configura a tutoria e o trabalho do tutor nas experiências de educação a distância em nosso país, assumimos o desafio de investigar

quem é esse profissional, como e em que condições se constitui enquanto tal nos cursos de Pedagogia investigados a partir da perspectiva da profissionalização docente.

Disso, no segundo aspecto em torno do qual elaboramos as considerações aqui apresentadas, procuramos destacar as compreensões construídas acerca da profissionalização do tutor nos cursos investigados, entendendo a profissionalização na perspectiva defendida por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que a compreendem como um processo constituído de duas dimensões inseparáveis: a profissionalidade, como a dimensão interna da profissionalização, que incluir os saberes, as habilidades, os conhecimentos necessários ao exercício da atividade que se constituem em marcas definidoras de uma profissão e que definem a especificidade do ser profissional; e o profissionalismo, como dimensão externa, que envolve a reivindicação de um status profissional e o reconhecimento social da profissão, estando também ligado às categorias como remuneração, autonomia, coletividade, negociações com os pares, etc.

A análise de aspectos da profissionalidade do tutor investiu de concretude a tese aqui defendida acerca do reconhecimento do tutor como um professor, e dos saberes docentes que mobiliza e constrói no cotidiano de sua ação para dar conta das funções e responsabilidades que lhe são conferidas junto à formação dos alunos.

Umas das marcas distintivas da profissionalidade de um profissional são os saberes que deve mobilizar e construir no cotidiano de ação. Saberes que tanto revelam quanto influenciam a constituição da identidade profissional, pois estão diretamente vinculados aos contextos de trabalho. Os dados da pesquisa evidenciaram que, para desempenhar suas funções, os tutores tem de mobilizar um conjunto complexo e variado de saberes e, considerando a natureza eminentemente docente da função que exercem, esses saberes são docentes, incluindo saberes pedagógicos, disciplinares, experienciais, tecnológicos, pessoais, da formação, etc. Como indicou a pesquisa de Carvalho (2005), os saberes que fundamentam a prática tutorial são docentes, podendo ser organizados entre aqueles identificados por Tardif (2010) como componentes dos saberes dos professores.

Mas como exercício de docência, a tutoria tem também especificidades vinculadas à educação a distância como espaço de ação docente. O trabalho na tutoria tem demandado, portanto, outros saberes dos tutores além daqueles necessários ao professor que atua no ensino presencial. Saberes associados à mediação pedagógica da aprendizagem por meio das

tecnologias digitais, à escrita como principal meio de comunicação e interação, ao trabalho coletivo e compartilhado, etc.

Os tutores participantes apontaram o trabalho na tutoria não apenas como espaço de mobilização, mas também de construção de saberes. Não nos é possível afirmar como de fato se desenvolve a construção desses saberes e como são refletidos e discutidos como pertinentes e adequados à prática desempenhada pelo tutor. Dizemos isso porque não obtivemos informações abrangentes acerca da formação oferecida ao tutor, tanto inicial quanto continuada. Pensamos que o desenvolvimento dos saberes no contexto da prática do trabalho deve se dar de maneira organizada e bem definida em processos de formação continuada permanente que possam contribuir para que os saberes construídos atendam às reais necessidades da prática e do atendimento de qualidade aos alunos em formação.

Ainda em relação à formação do tutor, identificamos que esta não compareceu como um aspecto de preocupação primária das instituições, principalmente em se tratando da formação continuada. Percebemos apenas indícios de ações de formação. Novamente se esbarra na questão dos recursos destinados ao financiamento dos cursos oferecidos em parceira com a UAB, que devem também atender às exigências de oferta de formação aos tutores que irão participar dos cursos. A pouca referência à formação pode denotar que esses recursos tem sido insuficientes para atender a todas as exigências dos cursos.

A prática na tutoria demanda outros saberes que não podem ser construídos à revelia ou delegados apenas às iniciativas individuais dos próprios tutores ou mesmo se dar somente como auto-formação (PALERMO, 2013). A importância da formação precisa ser assumida tanto pela UAB, de quem partem dos recursos, quanto pelas IES parceiras. Não se pode falar em profissionalização na perspectiva aqui defendida sem atentar também para a formação permanente dos profissionais.

Outro aspecto que se evidenciou na pesquisa como necessário de ser amplamente discutido diz respeito às mudanças impostas à docência na educação a distância. De lugar quase “sagrado” de ação individual do professor, a docência na educação a distância é transmutada em espaço coletivo. Tornou-se mesmo lugar comum afirmar que uma das características distintivas da educação a distância é a configuração coletiva e/ou compartilhada da docência, vinculando-se à própria natureza da modalidade. É nesse contexto que surgem termos como professor coletivo (BELLONI, 2003) e polidocência (MILL, 2010; 2012).

Ainda que concordemos que os modelos de educação a distância, sobretudo, do ensino online mediado pelas TIC, demandem o envolvimento de diversos profissionais, afirmar a natureza coletiva da docência na educação a distância pode resultar em incompreensões, carecendo de esclarecimentos em relação, por exemplo, a quais são os profissionais envolvidos com os cursos na educação a distância que de fato exercem a docência. Aceitar como natural a maneira coletiva como tem sido compreendida a docência na educação a distância, sem que se façam as devidas problematizações, pode servir ao enfraquecimento do papel daqueles que realmente exercem trabalho de professor, especialmente do tutor, que acaba por ter seu trabalho desqualificado e envolto em questionamentos constantes.

Discutir essa natureza coletiva da docência na educação a distância remeteu-nos à investigação acerca da tutoria e de sua relação com a docência.

Assumimos, na presente tese, a tutoria como exercício de docência, entendendo-a não apenas como sistema de apoio e acompanhamento ao aluno da educação a distância, mas, principalmente, como o espaço em que se materializa a ação pedagógica, a mediação da aprendizagem. É na tutoria, nos modelos de educação a distância constituídos em nosso país, que a função de ensinar, cerne da profissionalidade docente, concretiza-se. Função de ensinar aqui entendida como o lugar da mediação, na perspectiva proposta por Roldão (2007, p.95).

> A função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar).

Para Roldão (2007), esse trabalho de mediação em que consiste a função de ensinar realiza-se em uma dupla transitividade, na qual o professor, como profissional do ensino, deve construir os meios para que o saber curricular seja aprendido por alguém, o aluno, num processo intencional e tutorizado/acompanhado pelo professor. Acompanhar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem é, em tal perspectiva, parte da função de ensinar, de fazer aprender alguma coisa a alguém perpassada em sua totalidade por um processo de mediação da aprendizagem.

Os resultados da pesquisa apontaram a tutoria nos cursos de Pedagogia investigados como atividade de ensino ou docência sendo constituída de funções diversas, mas,

principalmente de funções de mediação pedagógica da aprendizagem, de avaliação. Funções essas associadas à função de ensinar e, portanto, configuradoras do exercício de docência.

Voltemos à questão da docência coletiva e/ou compartilhada. No âmbito da organização proposta pela UAB, como consta do Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB (ANEXO A), dois profissionais destacam-se como tendo atribuições relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem: professor pesquisador e tutor, conforme apontamos no capítulo anterior (Capítulo V). Ao primeiro, são associadas atribuições relacionadas à preparação e à oferta da disciplina, que incluem a elaboração dos conteúdos e materiais didáticos que serão utilizados. Ao tutor, cabe a participação apenas na oferta da disciplina; porém, entre suas atividades, estão a mediação dos conteúdos entre professor e alunos, apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividade docentes e colaborar na avaliação da aprendizagem dos alunos.

A análise das funções e atribuições do tutor e das atividades que compõem sua rotina profissional apontou que o tutor não tem apenas apoiado o professor da disciplina em suas atividades, mas também exercido a docência, responsabilizando-se pela mediação pedagógica da aprendizagem e pela função de ensinar. Ainda que, geralmente, não participe do planejamento e elaboração da disciplina, o tutor exerce o papel fundamental de professor ao mediar o saber e fazendo aprender ao aluno (ROLDÃO, 2005) os conteúdos dos módulos elaborados pelo professor pesquisador. Defendemos que é nessa ação de mediação da aprendizagem desenvolvida pelo tutor que se concretiza, sobretudo, a função de ensinar em superação a propostas tecnicistas que se sustentam na autoaprendizagem e na defesa da função autoinstrucional dos materiais didáticos (impressos, digitais, virtuais, etc).

Reconhece-se, portanto, a inadequação do termo tutor para designar um profissional do ensino que exerce trabalho de professor. Tal termo tem servido apenas à descaracterização e desvalorização e, consequentemente, à precarização do trabalho de um profissional que exerce a docência na educação a distância. Profissional que parece surgir como "saída" para burlar a falta de quadro suficiente de profissionais docentes nas instituições para atender aos alunos dessa modalidade de ensino. Cria-se, assim, dentro dessa lógica de precarização do trabalho docente no ensino superior, um profissional docente "mascarado" de tutor. Permitir que um profissional docente continue a ser nomeado e tratado como tutor, a não ser reconhecido como professor é aceitar a naturalização das fragilidades que alimentam tal precarização. O tutor é um ícone do barateamento que a pretendida escala na educação a

distância parece querer alcançar à custa de negação do reconhecimento como professor daqueles que exercem a docência.

Remetendo a visões tradicionais de tutoria, tentar convencer que a tutoria e o trabalho do tutor consistem apenas no acompanhamento e no apoio acadêmico dos alunos parece servir à desresponsabilização do compromisso (e aqui se trata de compromisso político) de reconhecer que nos modelos de tutoria constituídos em nosso país, e também na UAB, o tutor tem exercido funções docentes e, portanto, é um professor. A tutoria é exercício de docência. Se nos documentos da UAB consta de forma pouco específica e esclarecedora que o tutor é o profissional que terá que desenvolver as atividades "típicas" de tutoria, nos cursos investigados essas atividades são compostas de funções docentes.

Mas, diferente do que aponta a literatura que afirma uma docência coletiva e compartilhada na educação a distância, o que se percebe é um coletivo de trabalho, ou seja, a docência é fragmentada em várias funções em que professor e tutor exercem, quase sempre de maneira desarticulada, parte dessas funções. Não se trata de professor-coletivo, talvez o que se está a ver é um coletivo de professores que exercem funções diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem. No extremo da crítica a esse conceito de professor coletivo, assumindo que a função de ensinar constitui-se como o cerne da profissionalidade docente, como a especificidade do ser professor e que tal função materializa-se na ação de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém (aluno), poderíamos dizer, sustentando-nos nas análises construídas no decorrer desta tese, que é, sobretudo, o tutor o profissional que exerce o trabalho de professor. O que se está a defender não é a descaracterização do trabalho docente do professor-pesquisador, mas o reconhecimento da natureza docente do exercício da tutoria nos cursos investigados e do tutor como um professor.

Ao tratar do envolvimento de diversos profissionais com a docência na educação a distância, Mill (2010) propõe o conceito de polidocência para se referir ao coletivo de trabalhadores que com formações e funções diversas responsabilizam-se pelo processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos, em tal conceito, o esforço de valorização dos profissionais envolvidos com a educação a distância, na contraposição do cenário de precarização a que tais profissionais geralmente se vêem submetidos. Entretanto, assumimos, em nossa tese, a docência como a especificidade do trabalho do professor que tem como cerne de sua profissionalidade o ensinar ou fazer aprender alguma coisa a alguém. Disso tem-se que o reconhecimento de um profissional como professor, como docente, aqui compreendido

como um profissional do ensino, do magistério apenas se torna legítimo quando tal profissional exerce funções docentes vinculadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Assumir a profissionalização como um direito do tutor que se envolve com a docência requer ter a clareza em não se tomar indiscriminadamente como profissional docente, professor a todos aqueles envolvidos com a organização do trabalho na educação a distância. Todos devem ser reconhecidos e valorizados considerando suas especificidades e papéis, mas apenas devem ser reconhecidos e valorizados como professor os profissionais que exercem a docência, que ensinam ou fazem aprender alguma coisa a alguém. Caso contrário, se continuarmos a generalizar e a chamarmos todos os que atuam na educação a distância de professor, como vemos hoje, sofreremos o alto risco de precarizar e banalizar a luta pela profissionalização da docência na educação a distância. Precarização essa que certamente será sentida na formação oferecida, ou seja, nos alunos de cursos de licenciatura que têm nos seus próprios professores exemplos de atuação profissional, seja esse exemplo positivo ou não.

A análise de Lazaro Martinez (1997) sobre a ação tutorial, ainda que não se refira especificamente à educação a distância, traz elementos significativos para essa discussão acerca da docência coletiva e da relação tutoria e docência. Na perspectiva defendida pelo autor, dois papéis, o de didata (função de instruir), vinculado ao âmbito intelectual-cognitivo, e o de tutor (função de orientar/assessorar/acompanhar), vinculado ao âmbito socioafetivo, desenvolvidos por um mesmo profissional docente, compõem, em conjunto, a especificidade do ser professor, sua profissionalidade.

Trazendo essa discussão para o contexto da educação a distância, o que se percebe é que esses papéis foram divididos entre diferentes profissionais, que assumem, via de regra, prerrogativas e reconhecimentos diferentes no processo educativo. De um lado, o professor, reconhecido como tal, que é o responsável pela dimensão intelectual-cognitiva da formação, é quem responde pela disciplina. De outro lado, o tutor que, a princípio, assume papéis vinculados às questões de orientação e acompanhamento dos alunos, incluindo as vinculadas à dimensão socioafetiva da aprendizagem, mas que nos cursos investigados desempenha também papel de professor.

Talvez se possa dizer que, nesse processo de dividir os papéis do professor entre diferentes profissionais, a própria profissionalidade docente foi "dividida". Instalaram-se

questionamentos constantes acerca do quem é professor na educação a distância, de qual a especificidade do ser professor nessa modalidade, etc.

Entendemos que a organização do trabalho pedagógico na educação a distância no modelo proposto pela a UAB requer o envolvimento de diversos profissionais. Contudo, a divisão da docência em atividades a serem distribuídas a diferentes profissionais não se dá sem prejuízos à ação docente, que se torna fragmentada e, muitas vezes, hierarquizada. Perde-se a visão da totalidade do processo de ensino e aprendizagem e, mesmo entre os profissionais responsáveis pelas atividades de ensino, professores e tutores, percebe-se que o trabalho coletivo nem sempre se dá como trabalho colaborativo em que a disciplina é pensada e ofertada em conjunto. A ação de professores e de tutores parece constituir-se quase sempre como trabalho solitário, que abrange partes ou "fragmentos" do processo pedagógico. Professores elaboram as disciplinas. Tutores as executam. Instala-se um processo de fragmentação que se entranha na visão dominante que passa a vigorar acerca do que vem a ser a docência na educação a distância. E essa fragmentação quase sempre vem acompanhada de hierarquizações, papéis constituídos de poderes subjacentes. Parece-nos que nesse processo de fragmentar a docência também se tem fragmentado os próprios sujeitos que a exercem e suas identidades profissionais.

Reconhecemos que as consequências nocivas que resultam da fragmentação da docência na educação a distância atingem a todos os profissionais nela envolvidos, como percebido em argumentos de professores participantes que destacaram estar alheios do trabalho com os alunos, por exemplo. No âmbito desta tese, focamos os tutores, pois entendemos que são eles os profissionais mais diretamente atingidos por essa fragmentação e as precarizações que dela decorrem. Essa postura pôde ser confirmada ao analisarmos a relação tutoria e docência nos cursos de Pedagogia investigados, em que observamos um processo intenso de fragmentação evidenciado nos argumentos de tutores e professores. Fragmentação essa que tem afetado de forma mais marcante o tutor.

Silveira (2011) observa que a fragmentação da docência na educação a distância acaba por reduzir a autonomia dos profissionais envolvidos, tendo impactos em sua profissionalização. Os argumentos dos tutores sinalizaram essa falta de autonomia em relação às decisões referentes à disciplina, aos conteúdos abordados e às estratégias a serem utilizadas no processo de ensino aprendizagem. Entre os professores, notamos, por exemplo, referência à falta de proximidade com os alunos, o que os torna, muitas vezes, alheios às necessidades

cotidianas dos mesmos, diminuindo sua autonomia no tocante ao desenvolvimento da disciplina.

Há ainda outra faceta perversa da fragmentação da docência na educação a distância. Apartados da visão de totalidade da disciplina, os profissionais envolvidos com a docência passam a defender a importância de sua ação justificando-a, frequentemente, em detrimento da valorização da ação do outro, também responsável por partes/fragmentos das atividades de ensino. Instaura-se um espaço de conflito que mina as possibilidades de trabalho colaborativo. Notamos esses conflitos nos argumentos de professores, tutores presenciais e tutores a distância.

Embora nos argumentos dos professores se reconheça o tutor como um professor, esse reconhecimento é envolto em afirmações que marcam e diferenciam o "lugar" ou o status diferente assumido por professores e tutores. Professores defendem seu papel como tendo maior importância frente ao do tutor, pois, ao reconhecer o tutor como um professor, fazem-no num movimento de afirmações e negações em que, às vezes, identifica-se tal reconhecimento apenas de forma "latente" ou "embutido" em seus argumentos.

Ao defenderem seu reconhecimento como professor, os tutores também enfatizam "a maior" importância de seu papel em relação ao do professor, mencionando a maior proximidade com os alunos e o conhecimento de suas necessidades, e o maior envolvimento com sua formação e aprendizagem. Nessa defesa dos tutores, percebemos que os mesmos se remetem a características e conhecimentos que marcam sua profissionalidade associando-a ao trabalho com os alunos. Como argumentam Tardif e Lessard (2005), uma das marcas da docência como profissão é o trabalho com/sobre/para seres humanos. Reforça-se, assim, a natureza docente do trabalho exercido pelo tutor.

Mas há outra espécie de fragmentação que se sobrepõe à fragmentação da docência na educação a distância, pois ela se dá no interior da própria tutoria, tendo em vista que constatamos diferenças em relação ao reconhecimento da natureza docente do trabalho do tutor quando consideramos tutores presenciais e tutores a distância separadamente, tanto nos documentos das IES investigadas quanto nos argumentos dos profissionais participantes da pesquisa.

Os tutores a distância tiveram suas atribuições organizadas, principalmente, como funções docentes. Já os tutores presenciais foram identificados como tendo diversas atribuições categorizadas como funções acadêmicas/de apoio, técnicas/burocráticas e de

apoio/orientação tecnológica. Mas também foram associados a funções docentes, mesmo que de forma menos frequente que os tutores a distância.

Algo que nos salta dessas diferenças é a dificuldade que pode haver em se assumir uma compreensão única de tutoria, resultando dificultoso falar em profissionalização da tutoria, pois, sem definir uma identidade profissional do grupo, não é possível falar em uma profissão. Ou o tutor (presencial e a distância) é reconhecido como professor ou definem-se identidades profissionais diferentes para ambos os tutores com os devidos reconhecimentos condizentes com tais identidades.

Todas as questões concernentes à UAB são resultantes de políticas públicas. Essas indefinições não podem permanecer, assim como não podemos aceitar que se perpetue o não reconhecimento do tutor como um professor quando este exerce a docência, como no caso dos cursos de Pedagogia investigados.

Outra consequência nefasta da fragmentação da docência na educação a distância que contribui com a desvalorização do tutor e a dificuldade de reconhecimento de seu status profissional docente são as formas diferentes de envolvimento com a disciplina e as fases de sua elaboração. Na UAB, professores e tutores são os profissionais que têm, entre suas funções, atribuições relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, envolvendo as fases de preparação da disciplina e sua oferta. Porém, mesmo tendo suas funções muitas vezes entremeadas, tutores e professores recebem valores diferenciados para desempenhar suas funções. As atividades voltadas à preparação da disciplina constam apenas entre as atribuições dos professores. Foram raros os argumentos dos tutores que afirmaram se envolver com a elaboração da disciplina, sendo esse um aspecto apontado como parte das mudanças necessárias na tutoria. Constam também, entre as atribuições dos professores, aquelas relacionadas à oferta da disciplina, muito embora nem sempre isso ocorra, pois, entre os argumentos de tutores e professores, encontramos menção à falta de envolvimento do professor com a oferta da disciplina. As hierarquizações ficam evidentes nessa separação entre aqueles que preparam (e pensam) a disciplina, os professores, e aqueles que, quase sempre, apenas a executam, os tutores.

As atribuições dos tutores na UAB estão relacionadas majoritariamente à oferta da disciplina, algo também comprovado nos dados das IES investigadas. Essas diferenças de funções de professores e tutores carregam também status diferenciados, que se expressam, inclusive, na remuneração de ambos. Para desempenhar suas funções na UAB, o professor é

remunerado com valores entre R$ 900,00 e R$1.200,00 por disciplina, além de manter seus rendimentos oriundos de seu vínculo com a instituição. Já os tutores, além de não terem vínculo com a instituição associado ao seu envolvimento com os cursos da UAB, tem remuneração mais baixa, sendo de R$765,00, por 20 horas semanais de trabalho, e dura apenas o período de oferta da disciplina, não contemplando as fases de planejamento, mesmo que o tutor venha a ser envolver com o mesmo. Todos os tutores participantes da pesquisa são bolsistas e, portanto, recebem R$765,00 por seu trabalho que, como vimos defendendo ao longo desta tese, é trabalho de professor.

Essa diferença na remuneração de tutores e professores pode indicar que os saberes e conhecimentos necessários ao tutor, que se envolve na fase oferta da disciplina, seriam inferiores ao do professor que é responsável por elaborar a disciplina, por pensá-la. A um saber "inferior" corresponderia uma remuneração inferior (MILL, 2012). Entretanto, embora consideremos que o professor tenha de mobilizar diversos saberes e conhecimentos para preparar/elaborar a disciplina e, quando o faz, para gerenciar sua oferta, os tutores tem exercido a docência na oferta da disciplina e, portanto, tem-se lhe exigido mobilizar e construir um conjunto complexo e variado de saberes que foram categorizados como saberes docentes.

Para Mill (2012), a divisão técnica do saber na educação a distância desencadeia a necessidade de também discutir amplamente a questão da remuneração diferenciada que os profissionais recebem para desempenhar as funções envolvidas com a docência. Discutir tal questão torna-se essencial, especialmente se consideramos as precariedades que podem estar envoltas nas diferentes remunerações que expressam também diferentes status das funções e atividades desempenhadas pelos profissionais.

Além de ser remunerado com os valores mais baixos, o tutor é pago na condição de bolsista, ou seja, não tem vínculo institucional nem quaisquer outros direitos trabalhistas essenciais como férias, décimo terceiro, FGTS, etc. Essa falta de vínculo e de diretos trabalhistas favorece significativamente a condição precarizada em que o tutor realiza seu trabalho na tutoria. E se a tutoria tem se constituído como docência, é o trabalho dos formadores de professores que tem sido afetado por essa precarização. Torna-se imprescindível romper com tais precarizações sob o risco de perpetuar o círculo vicioso da má qualidade da formação, atingindo também aqueles que são o alvo do trabalho dos futuros professores, os alunos que ocupam os bancos escolares da educação básica.

Os resultados referentes aos elementos da profissionalidade do tutor, como seus saberes, seus conhecimentos, seus comportamentos e atitudes e suas funções, indicaram que o tutor exerce a docência. As funções dos tutores compõem-se de atribuições docentes, assim como seus saberes. O tutor realiza trabalho de professor, ainda que num contexto fragmentado e cercado hierarquizações e precariedades. Mesmo frágil, a identidade do tutor delineia-se como docente. Entretanto, apesar de os tutores serem compreendidos e se compreenderem como professores, as condições impostas ao trabalho do tutor não são compatíveis com a importância das funções docentes que desempenha.

Na política da UAB, o tutor nem mesmo é reconhecido como um professor. A entrevista com o diretor de educação a distância da CAPES, responsável pela operacionalização da UAB, apontou um tom "oscilante" entre o reconhecimento e a negação do tutor como um professor, sendo mencionado como um professor secundário, como uma ponte.

Resistindo à desvalorização a que estão submetidos, quer no âmbito mais amplo da política da UAB quer no âmbito das instituições parceiras em que atuam e dos outros profissionais com dividem a responsabilidade pela docência, os tutores participantes da pesquisa reconhecem-se, em sua maioria, como professores. Mas a construção da identidade profissional não se dá apenas no âmbito individual. Para que possa assumir-se como professor, o tutor precisa também ser reconhecido como professor. E isso exigirá mudar as condições de trabalho que lhe vem sendo impostas.

A dimensão externa da profissionalização do tutor, seu profissionalismo, que inclui sua autonomia, suas condições de trabalho e remuneração, a relação com a coletividade e seus pares e a luta pelo reconhecimento da profissão é ainda frágil. A autonomia do tutor existe, quando muito, nas brechas que o tutor encontra para tomar decisões pedagógicas durante a oferta da disciplina.

Em relação à remuneração do tutor e suas condições de trabalho, a necessidade de mudanças é ponto comum nas discussões da área. O valor irrisório da bolsa, por exemplo, de pouco de mais de um salário mínimo vigente, é alvo de inúmeras críticas e tido como um dos principais fatores de precarização do trabalho do tutor (CAVALCANTI, 2009; ALONSO, 2010; MILL, 2010; 2012; MENDES, 2012; 2013). O que nos parece é que o encaminhamento dessa questão, para além do mero discurso retórico, não pode se dar apartado das discussões

sobre como a educação a distância tem se configurado nas IES, muitas vezes como "projetos" paralelos ou enquadrados como experiências.

As compreensões construídas nessa investigação permitiram-nos ratificar não apenas a importância dos tutores no processo de formação dos futuros professores nos cursos de Pedagogia investigados, mas, em especial, reconhecer a pertinência e validade da tese defendida que assumiu a tutoria como um exercício de docência e o tutor como um professor.

Os resultados obtidos confirmaram a tutoria como uma atividade docente, como uma dimensão da docência na educação a distância, assumindo alguns contornos diferenciados em relação à docência presencial, tendo em vista as especificidades e as demandas da ação docente nessa modalidade. Os dados também ratificaram que o tutor é um professor e, apesar de ter suas funções associadas, sobretudo, à oferta da disciplina, não participando da totalidade das decisões pedagógicas, exerce frequentemente a função distintiva e definidora da especificidade do ser professor: ensinar. O tutor faz aprender alguma coisa a alguém, media passagem de um saber, tendo, portanto, como cerne de sua profissionalidade, a docência.

Superar as condições fragmentadas e precarizadas em que se desenvolve a docência no âmbito dos cursos oferecidos em parceria com a UAB implicará, a nosso ver, encaminhamentos em duas direções: ou se cria as condições para que o professor da instituição possa realizar a docência (aqui também envolvendo a tutoria) na educação a distância com reconhecimento de sua carga-horária ou se reconhece o tutor como um professor, garantindo-lhe as condições adequadas de trabalho, remuneração, formação, vínculo institucional que favoreçam sua profissionalização como um profissional docente.

A profissionalização do tutor é um processo pouco discutido nos cursos investigados. Como apontaram os dados da pesquisa, um número inexpressivo de tutores indicou haver, na instituição em que atuam, discussões sobre essa questão. Se as discussões são ainda incipientes, poderíamos inferir o mesmo das condições dadas à profissionalização, que se mostraram precárias.

Pensar a tutoria e o tutor sob a ótica da profissionalização considerando os dados obtidos e as análises construídas na presente tese resulta na defesa do reconhecimento da tutoria como exercício de docência e do tutor como professor. Essa clareza em relação à natureza docente da tutoria e do trabalho do tutor é condição essencial da profissionalização do tutor e da construção de sua identidade profissional. Tutoria é docência, é mediação, é

ensino. Tutor é professor, exerce a função de ensinar, de mediar a aprendizagem. Isso deve ser não apenas reconhecido nas políticas e nas práticas, mas ter seus efeitos na garantia legal das condições necessárias ao efetivo exercício da docência no ensino superior enquanto prática de formação humana. Negar esse reconhecimento e as mudanças que o mesmo deve suscitar implicará na perpetuação e naturalização da precarização dos profissionais envolvidos com a docência na educação a distância, com reflexos permanentes na qualidade da formação dos futuros professores. É preciso romper esse círculo vicioso.

As mudanças necessárias no sentido da profissionalização do tutor e de seu reconhecimento como professor e da tutoria como exercício de docência só poderão se concretizar se houver um esforço que transcenda o âmbito das reivindicações dos tutores, mas que seja assumido pelo coletivo das instituições e, principalmente, como parte do compromisso político da nação com uma educação de qualidade que requer também garantir uma formação adequada dos professores.

Por fim, com essas sínteses e considerações, esperamos ter oferecido contribuições para avançar no entendimento das características da tutoria nos cursos das IES parceiras da UAB, considerando o curso de Pedagogia, e também de como e em que condições, nesses cursos, tem se dado a profissionalização do tutor, como agente envolvido com a formação e com o ensino.

Certamente, não tivemos a pretensão de esgotar o fenômeno. Ao contrário, estudamos uma pequena parte de uma realidade que tem se tornado crescente, aumentando também os questionamentos em torno dos muitos aspectos envolvidos num processo de formação de professores em nível superior a distância e, mais especificamente, na docência desses cursos. Assim, consideramos ser necessário que outras pesquisas possam debruçar-se sobre esse objeto vasto que é a tutoria e a docência na educação a distância e na formação de professores de maneira não apenas a contribuir para denunciar realidades de precarizações e fragilidades que devem ser superadas, mas também anunciar outras realidades possíveis de serem construídas. Realidades que nascem nos sonhos e materializam-se nas práticas.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. E. B. et al. **Educação a Distância:** oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Fundação Victor Civita. 2012. Disponível em: < http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/relatoriofinal.pdf> Acesso em 17 set 2012.

ALMEIDA, P. A et al.Práticas de formação e a atuação do professor formador: o que dizem os licenciados de cursos de Pedagogia? **XVI ENDIPE -** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012. p. 2165-2177. Disponível em: <www2.unimep.br/endipe/2154d.pdf> Acesso em 30 out 2013.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.. A profissionalização dos formadores de professores: realidade ou fantasia? In ___(Orgs.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVAREZ PÉREZ, P. **La función tutorial en la Universidad.** Madrid: EOS, 2002.

ANDRADE, J. B. F. **A mediação na tutoria online**: o entrelace que confere significado à aprendizagem. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em Educação a Distância) Universidade Federal do Cerá. Universidade do Norte do Paraná. Salvador, BA, 2007.

AMUNDSEN, C. The evolution of theory in distance education. In KEEGAN, D. (Ed.) **Theoretical principles of distance education.** Great Britain: Routledge, 1993.

ARBIZU, F.; LOBATO, C.; CASTILLO, L. del. Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. **Revista de Psicodidáctica**, vol. 10, núm. 1, 2005, pp. 7-21.

ARREDONDO, S. C.; GONZÁLEZ, L.P.; GONZÁLEZ, J.A. **Formação de Tutores:** Fundamentos Teóricos e Práticos. Editora IBPEX, 2011.

ASSIS, E. M.; CRUZ, V. A. G. Material didático em EaD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. **Revista Linhas Críticas**, vol.13, núm.24, p.103-114.

AZZI, S.. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, R. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância... **Educ. Soc.** , Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf. Acesso em 15 março 2009.

BARDIN, J. L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes,, 1977.

BARREIRO, I. M. F. . O Estágio como possibilidade de (re)significação da prática docente na formação de professores. In: PALMA FILHO, J. C.. (Org.). **Pedagogia Cidadã** - uma nova prática na formação do educador. 1ª ed. São Paulo: Retcc - Artes Gráficas, 2007, v. , p. 229-240.

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In:_____.(org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.104, Especial, p.919-937, out. 2008.

BAUER, M. W. Análise de contéudo clássica: uma revisão. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. 9. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

BECKER, F.. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

_____. **Educação e construção de conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. 3ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

BERGE, Z.L. Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field In **Educational Technology.** 35(1), 1995, pp.22-3.

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

BETANCOURT, A. M.. **La educacion a distancia y la funcion tutorial.** San Jose: Costa Rica. UNESCO, 1993.

BITTENCOURT, R. L. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EaD:** o caso da Pedagogia da IES 35 – Polo de Criciúma – SC. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BLUM, E. A. **A formação de professores na educação a distância:** redescobrindo o papel do professor-tutor. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2004.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.,** Campinas, vol.28, n.101, p.1503-1523, set./dez., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br.

_____._____.Decreto no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br.

_____._____Lei n. 10.172, de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov..br.

_____._____. Decreto no. 5.800, de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br.

_____._____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Anexo I - Manual de atribuições dos bolsistas. Disponível em: http://ead.ufsc.br/blog/2009/06/05/resolucao-fnde-n%C2%BA26-de-5-de-junho-de-2009/. Acesso 11 out 2010.

_____._____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior de 2009. Resumo Técnico. Brasília, DF. 2010. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp. Acesso em 18 jan 2011.

_____._____..Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009: Anexos I – Manual de atribuições dos bolsistas da UAB. 2009. Disponível em: <http://www.uab.IES 4.br/.../137-02-anexo-da-resolucao-cdfnde-no-26-05062009>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____._____. Portaria no. 318, de 02 de Abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB Disponível em http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.pdf.

BRUNO, A. R. **A aprendizagem do educador:** estratégias para a construção de uma didática on-line. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____; LEMGRUBER, M. . A dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva. In: III **Encontro Nacional sobre Hipertexto.** Belo Horizonte/MG. 2009. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.hipertexto2009.com.br/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf.>>. Acesso em 20 jan de 2010.

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

CALLEJO, J.. **El Grupo de Discusión:** introducción a una práctica de investigación.Barcelona: Ed. Ariel, 2001.

CALVO, X. E. F.; LARGO, A. S. La acción tutorial en el marco docente. In **La función tutorial:** una revisión de la cultura institucional escolar. Homo Sapiens Ediciones. Argentina, 2001.

CARDOSO, A.L.T.; PEREIRA, J.B. O tutor e a atividade de tutoria na educação a distância. In COSTA, M.L.F.; ZANATTA, R.M. (orgs). **Educação a Distância:** aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. 2 ed. – Maringá: EDUEM, 2010. p.77-98.

CARDOSO, L.A.A.; TOSCANO, C. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE).** PUCP-PR, Curitiba, 2011. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf> Acesso em 10 out 2013.

CARMO, H. D. A. **Ensino Superior a Distância:** contexto mundial. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Aberta, Lisboa, 1997a, v.1.

_____. **Ensino Superior a Distância:** modelos ibéricos. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Aberta, Lisboa, 1997b, v.2.

CARROLO, C.. Formação e Identidade Profissional dos professores. In ESTRELA, M. T. (Org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora.1997.

CARVALHO, A. M. R. **O tutor na formação de professores a distância**: saberes que fundamentam a prática tutorial na experiência do Curso de Pedagogia a distância da UNIRIO. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

CAVALCANTI, A. S. C. O Barateamento da Educação: Uma Abordagem Sobre a Tutoria no Contexto da Resolução. FNDE Nº. 26/2009. In Anais do **VI ESUD – Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância.** São Luis, Maranhão, 2009. Disponível <<em:http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60273.pdf>>. Acesso em 20 jan 2010.

CEJUDO, M. d. C. L.. El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. **Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa**. Núm. 20 / Enero 06. Disponível em <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf>> Acesso em 28 marc 2012.

CERNY, R.; LAPA, A. B.. O professor coletivo na perspectiva do trabalho docente da tutoria. 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal (RN), 2011. Disponível: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT16-849%20int.pdf> Acesso em 11 nov 2013.

CHERFEM, C. O.; INACIO, A. C. ; REYES, C. R. . Gestão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar: tentativa de uma construção coletiva e dialógica. In **Revista EDaPECi**, v. 3, p. 75-84, 2009. Disponível em: http://www.edapeci-ufs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci/article/view/19/pdf_13. Acesso em 20 jan 2010.

COELHO, I. M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: Formação do Educador. São Paulo: Editora UNESP, V. 1, 1996.

COELHO M. L. Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas UAB e REUNI, no uso da modalidade a distância. In Anais do 15º Congresso Internacional da ABED, Fortaleza/CE, 2009. Disponível em: < http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009183124.pdf> Acesso em 11 dez. 2013.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

CRUZ, T. **Universidade Aberta do Brasil:** implementação e previsões. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (IES 4), 2007.

CRUZ, D. M. Formação docente e mediação pedagógica em cursos de licenciatura a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil.**Inter-Ação,** Goiânia, v.35, n.2, p.341-358, jul./dez.2010.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

DEL PINO, M. A. B.; GRÜTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino superior: novas relações no processo de trabalho docente. In **Cadernos de Educação.** Pelotas, n. 38, pp. 235-257, janeiro/abril 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/09.pdf>> Acesso em 21 dez 2012.

DENZIN, N. K. **The Research Act,** Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1989.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Educ.Soc.** Campinas, vol.29, n.104 – Especial, p.981-917, out. 2008.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES e WORKING). Paper.** n.60, pp1-24, 2009.

DUBAR, C. **A socialização.** Construção das identidades sociais e profissionais. São Paullo: Martins Fontes, 2005.

DUGGLEBY, J. . **How to be an online tutor.** Hampshire: Gower. 2000.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**. nº8 · jan/abr, 2009, pp. 37-48. Disponível em: < http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_ManuelaEsteves.pdf> Acesso em 17 fev 2012.

FELDKERCHER, N ; AIMI, D. S. . Apontamentos e desafios da educação a distância na formação de professores. In **Revista Paidéi@ (Unimes - Virtual),** v. 2, p. 1-21, 2009. Disponível em:<<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.phpournal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=83&path[]=49>>. Acesso em 20 jan de 2010.

FERREIRA, Z. M. **Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso "Veredas – Formação Superior de Professores".** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

FERREIRA, V.S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n.29, jan./abr, 2010, pp. 85-99.

FIGUEIREDO, S. B. **Formação de professores a distância:** análise crítica a partir de um curso de Pedagogia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2009.

FIGUEIREDO, L. C. R.; ALMEIDA, D. J. R. A tutoria presencial na EaD. In **Anais do 10º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED.** Foz do Iguaçu/PR, 2010. Disponível em: < http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010190142.pdf> Acesso em 20 dez. 2013.

FILHO, A,C; SALES, V.M.B; ALVES, F.C. A identidade docente do tutor da educação a distância. In **Anais do I Simpósio Internacional de Educação a Distância e do I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012. Disponível em: < http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/295/154>. Acesso em 16 dez 2013.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FRANCO, M.J.N. A**s ações de tutoria nos processos de formação docente:** as práticas educativas do tutor em foco. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

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

FURQUIM, L. A. C. V. **O papel pedagógico do tutor de EAD:** Uma abordagem bibliométrica baseada no Banco de Teses da Capes. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar: São Carlos, 2010.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional. **Psicologia Ciência e Profissão,** 24 (2), 2004, p.14-23. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf> Acesso em 24 out 2013.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C.. Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n.1, p.63-76, 2008. Disponível em: < http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v7n1/dialogia_v7n1_4d18.pdf> Acesso em 05 nov. 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** n. 09, p. 51 –75, 1998.

GARCIA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

_____. La figura del profesor tutor em la UNED. In ___(Coord.) **La tutoria en la UNED**. Bases e orientaciones. Instituto Universitario de Educación a Distancia. 1999a.

_____. Passado y presente de la áccion tutorial em la UNED. In ___. OLIVER, A.; ALEJOS, A. (Eds.) **Perspectivas sobre la función tutorial.** Madrid: UNED, 1999b.

_____. Fundamentos y Componentes de la Educación a Distancia. In **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)**. Volumen 2 - Nº2, Diciembre de 1999c.

_____ L.. **La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones**. Madrid: UNED, 1999d.

_____. Historia de la educación a distancia. In **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED).** Volumen 2 - Nº1, Junio de 1999e.

_____.Educación a distancia; ayer y hoy. En Blázquez, F. **Sociedad de la información y educación.** Mérida: Junta de Extremadura, 2001, pp. 159-192.

_____. Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. **Revista Española de Pedagogía.** Vol. 69, Nº 249, 2011, pp. 255-272. Disponível em: < http://revistadepedagogia.org/20110530469/vol.-lxix-2011/n%C2%BA-249-mayo-agosto-2011/perspectivas-teoricas-de-la-educacion-a-distancia-y-virtual.html>. Acesso em 21 jun 2012.

GARRISON, D. R. Three generations of technological innovation in distance education. **Distance Education** . n1 6, pp. 235-241.

_____. **Understanding Distance Education.** New York: Routledge, 1989.

GATTI, A.; NUNES, M. R. (Orgs.) **A formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundaçào Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008.

_____.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____.;_____; ANDRE, M. E. D.. **Políticas Docentes no Brasil:** um Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA,A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIOVANNI, L. M. A produção da pesquisa sobre professores formadores no Brasil nos últimos 20 anos. In: **Anais XV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 2010.

GODOY, K. E. **Formação humana no ciberespaço:** os sentidos da presença na educação a distância. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, E. F. Perfil e identidade do tutor em cursos na modalidade a distância do IFAL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil: definições e prática docente. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).** Nº 01 – Ano I – Agosto/2010. Disponível em: < http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Ednaldo%20Farias%20Gomes%20IFAL.pdf> Acesso em 22 de out 2013.

GONÇALVEZ, A. M. H.. **O perfil do professor/tutor em curso online.** Dissertação (Mestrado em Pedagogia do e-learning). Universidade Aberta. Lisboa, 2008.

GONZALEZ,M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUEDIN. E.;ALMEIDA, M. I de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores**: Caminhos e Descaminhos da Prática. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GUIMARÃES, V. S.. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas,SP : Papirus, 2004.

_____. Os saberes dos professores: ponto de partida para a formação contínua. In **Formação contínua de professores.** Boletim 13. Salto para o futuro. p.33-38. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf Acesso em 05 nov. 2013.

GUIMARÃES, V. S.; OLIVEIRA, J. F. Formação e profissionalização docente em debate: pauta e recomendações para discussão. In **Revista Brasileira de Política e Administração**

da Educação. v. 18, n. 2, 2002. Disponível em http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25491. Acesso em 18 dez 2012.

GUION, L. **Triangulation:** establishing the validity of qualitative studies. Gainesville: University of Florida, 2002.

GRÜTZMANN, T. P.; DEL PIÑO, M. A. B. A comunicação e os saberes dos tutores e educação a distância. In **36ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia/GO, 2013. Disponível em: < 36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt16.../gt16_3103_texto.pdf> Acesso em 11 de out 2013.

HENRIQUES, C. M. . Educação a distância da UAB/UFSM: perfil dos estudantes, motivações para a escolha do curso e relacionamento com os profissionais envolvidos. In **Revista Paidéi@ (Unimes-Virtual)**, v. 2, p. 1-19, 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/>>Acesso em 20 jan de 2010.

HIGGISON, C.. **Online Tutoring** e-book. 2001. Disponível em:<<http://repository.alt.ac.uk/679/1/t2-06.pdf>>. Acesso em 28 mar 2012.

HOLMBERG, B. **The Growth and Structure of Distance Education.** Londres: Kogan Page, 1981.

_____., B. Guided didactic conversation in distance education. In SEWART, D.; KEEGAN, D; _____.(Eds.). **Distance Education: International Perspectives.** London: Croom Helm, 1983.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed.São Paulo: Cortez, 2001.

JOBERT, G. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursosde EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. **Vertentes.** São João Del Rei, UFSJ, v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2011.

KEEGAN, D.. On Defining Distance Education. In SEWART, D. et alii (Eds.).**Distance Education:** International Perspectives. London: Croom Helm, 1983.

KENSKI, V. Perfil de tutor de cursos pela internet: o caso do SEBRAE. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 13, n. 24, p. 53-75, jan./jun. 2007.

KORO-LJUNGBERG, M.Validity, responsibility, and aporia. **Qualitative Inquiry**, v. 16, n. 8, p. 603-610, 2010.

KUENZER, A. Z.. **As políticas de formação:** a construção da identidade do professor sobrante. Educação e Sociedade, Campinas, nº 68, número especial sobre formação de profissionais da educação: políticas e tendências, p. 163-183 dez. 1999.

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

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

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. **Revista SimproRio**, Rio de Janeiro, n.2, p.42-49, jan. 2008.

LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5ª ed. Ed. Cortez São Paulo, SP, 2001.

_____. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola.:São Paulo. 19ª edição, 2003.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: ___.; SANTOS, A.. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

_____. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In VEIGA, I.P.A.; ÀVILA, C. (Orgs.) **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008, p.59-88.

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

LOUREIRO, C.. **A docência como profissão.** Cultura dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto: Edições ASA, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACHADO, L.R.; LONGHI, M. T.; BEHAR, P.A.. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In BEHAR, P. A. (Org.) **Competências em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

MACHADO, L. D./ MACHADO, E. C. . O papel da Tutoria em ambientes de EAD. In **Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED.** Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>> Acesso em 15 mar 2010.

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

MARCELO, C.. **Estudio sobre competencias profesionales para e-Learning.** Disponível em:<<http://prometeo3.us.es/publico/images/competencias.pdf>> Acesso em 28 mar 2012.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: cosntantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em:<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1> Acesso em 23 jul 2013.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/8> Acesso em 15 nov 2013.

MARIN, A. J.. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES,** Campinas, n.36, 1995. p.13-10.

MARIN, A. J.; BIANCHINI, N.. Formação de Professores, Trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 29, jan-abr, 2010, pp. 45-58.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MEDEIROS, M. B. de. Performance em tele-presença: O corpo em telepresença. In **Corpos Informáticos.** Papers, 2005. Disponível em: <http://www.corpos.org/papers/corporificacao.html>. Acesso em: 31 out. 2013.

MEDEIROS, S. A Docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão. **Educação em Perspectiva**, Viçosa , v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010.

MEDIANO, C. M. **Los sistemas de Educación Superior a Distancia**. La practica tutorial en la UNED. Madrid: UNED, 1988.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 02 mai 2012.

MELLO, M.M.R.; VALLE, I.R.. Socialização e socialização professional: interface entre forajar e negociar outro ser. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 79-102, jan./jun. 2013. Disponível em: <editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/2176/pdf>. Acesso em 11 nov. 2013.

MENDES, V. Configuração do trabalho realizado no EaD: implicações para o campo educacional. In Anais da **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT09634%20int.pdf > Acesso em 23 mar 2013.

_____.O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. In **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.28, n.02, p.103-132, jun. 2012.

_____. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente?In **Revista de Educação Pública.** Cuiabá/MT, v.22, n.51, set./dez., 2013, p. 855-877. Disponível em < http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1261/1013> Acesso em 11 out. 2013.

MILL, D.. **EaD e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

_____. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

_____. et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distancia:** o tutor e sua importância nesse processo. Disponível em: http:// http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/modules/mydownloads_01/viewcat.php?cid=7. Acesso em 22 jan 2010.

_____. ; SANTIAGO, C.; VIANA, I.. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista Extra-Classe**, n1, v1, Fevereiro 2008. Disponível em:<<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>> Acesso em 23 fev 2011.

_____. FIDALGO, F. Usos dos tempos e espaços do trabalhador na educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho na Idade Mídia. In **Cadernos de Educação,** Pelotas, n.32, p.285-318, jan./abr., 2009. Disponível em: <www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/16.pdf> Acesso em 05 nov. 2013.

_____._____. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na Idade Mídia. **Trabalho e Educação,** vol.16, nº1, jan./jun., 2007. Disponível em:< http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/865/757> Acesso em 20 dez. 2013.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do trabalho pedagógico na educação a distância. In _____; RIBEIRO, L.R.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância:** Múltiplos Enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____.; PIMENTEL, N. (Orgs.). **Educação a distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI,M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-curriculum,** São Paulo, v.1, n.1, dez-jul, 2006.

_____.**Ensino:** as abordagens do processo. 17ª reimpr. São Paulo: EPU, 2009.

MOGONE, J. A. **De alunas a professoras:** analisando o processo da construção inicial da docência. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento do profissional docente.** Editora Piaget: Portugal, 2001.

MOORE, M. Toward a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, 1973.

_____.; KEARSLEY, M. **Educação a distância:** uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. Self-directed learning and distance education.In **Journal of Distance Education**, v.1. 1986. Disponível em: <<http:// www.fernuni-hagen.de/ZIFF/ZP_048.pdf>>. Acesso em 23 jul 2008.

_____. Theory of transacional distance. In KEEGAN, D . (Org.) **Theoretical Principles of Distance Education**. Londres e New York: Routledge, 1993.

MORCHIO, I. L.. Fundamentos y modalidades de la tutoría em educación superior. In **Reflexão & Ação**, Vol. 17, No 2, 2009. Disponível em:<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1059/838>> Acesso em 18 nov 2011.

MOREIRA, M. M.. **O papel do tutor virtual na Educação a Distância.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

MORGADO, L. O Papel do Professor em contextos de ensino online – problemas e virtualidades. In **Discursos**, III Série, nº especial, pp.125-138, Univ. Aberta, 2001.

_____. Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. In **Revista Discursos,** n.1, Série Perspectivas em Educação, pp.77-89, dez. 2003.

_____. **Ensino Online:** contextos e interações. Tese de Doutoramento (Ciências da Educação). Universidade Aberta, Lisboa: Portugal, 2004.

_____. Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia On-line. **Educação, Aprendizagem e Tecnologia - Um paradigma para Professores do Século XXI.** Lisboa: Edições Sílabo, p. 95-120, 2005.

NÓVOA, A.. O presente e o passado dos professores. In _____.(Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999a.

_____. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, 1999b.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madrid, n. 46/9, 2008, p. 1-15.

OLIVEIRA, G. M S. **O Sistema de Tutoria na Educação a Distância.** Cuiabá, 2006. Disponível em<<http://www.uab.UFMT.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_ead.pdf>> Acesso em 12 set 2010.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In **Educ. Soc.**, Campinas, vol.25, n.89, p.1503-1523, set./dez., 2004. p.1127-1144.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. In I Congresso Internacional da ABED, 2009.

OLIVEIRA, F.P.M. **Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a distância:** indicadores do modelos formativo da UAB/UFSCar. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2010.

OLIVEIRA, C.L.A.P.; MERCADO, L. P. L .. O trabalho Docente na Educação Online. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana.**. v.1, n.1, p1-27. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/6/4> . Acesso em 04 mar 2013.

OLLAIK, L.G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.38, n.1, p. 229-241, 2012.

PACHECO, J.A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto Editora, 1999.

PAGANO, C. M.. Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**. Vol. 4, n.º 2, UOC, 2007 Disponível em: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>. Acesso em 27 mar 2012.

PALÁCIOS, R. La tutoria: uma perspectiva desde comunicación y educación. 2008. http://www.buenaspracticas-elearning.com/indice-buenas-practicas-e-learning.html. Acesso em 05 fev 2012.

PALERMO, R. R.. **Formação e identidade do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância:** a produção de teses e dissertações brasileiras na area de educação (2001 - 2010). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2013.

PASQUALINI, A. R. B. **Papéis Sociais dos Tutores em Cursos de Licenciatura EaD:** um estudo sobre as representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, v. 15, p. 99-116, 2007.

PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In FELDMANN, M (Org.). F**ormação de professores e escola na contemporaneidade.** 1 ed. São Paulo: Senac, 2009, v. 1, p. 133-153.

PEREIRA, S.A.C **Saberes docentes em ambientes virtuais**. Programa de Pós-Graduação. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In SEWART, D.; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. (Orgs.) **Distance Education:** Internacional Perspectives. Londres: Cromm Helm, 1983.

PIMENTA, S. G.. Formação de Professores: identidade e saberes docência. In ___(Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, N.. **Educação Aberta e a Distância:** análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2006.

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

_____.**O estado da arte sobre "tutoria":** modelos e teorias em construção. Relatório de Pesquisa. Programa CAERENAD – Télé – Université, Québec, Canadá, 2003.

_____. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância.** Cuiabá,NEAD/UFMT, 2002.

_____. **A EaD na UFRGS**: a docência que queremos. Seminário de Educação a Distância na UFRGS. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/sead/sead-1/documentos/documentos-chateau/UFRGS_Docencia_EaD_23_5_11_Oreste.pdf>> Acesso em 24 dez 2012.

PIAGET, J. A **Epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RAMALHO, B. L et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós graduação em educação: o caso do ano 2000. In **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2002.

_____; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

_____; _____. Representações e profissionalização docente: um estudo com professoras experientes do ensino fundamental. **XIII ENDIPE -** Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Recife/PE, 2006, p.1-19. Disponível em: < http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/uploads/publicacoes/artigos_05022013082715.pdf> Acesso em 21 ago 2013.

REGO, M. C. L. C. **Trabalho docente e autonomia**: a tutoria e formação humana no ensino superior a distância. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

REIS, H.. **Modelos de Tutoria no ensino a distância**. Disponível em:<<http://www.bocc.uff.br/pag/reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensino-distancia.pdf>>. Acesso em 22 jan 2010.

RIBEIRO, L.R. de C.; OLIVEIRA, M. R.G. de; MILL, D. Ensino Superior, tutoria online e profissão docente. In **I Congresso Internacional da ABED**, 2009, p.243-258.

_____. Docência on-line e interação tutor-aluno. In **I Congresso Internacional da ABED**, 2009a.

_____.Ensino Superior, tutoria online e profissão docente. **Reflexão e Ação (UNISC. Impr.),** v. 17, p. 243-258, 2009b.

ROCHA, G. R. Perspectivas metodológicas: uma proposta de modelo meta-teórico para as teorias de aprendizagem. **Caderno de Física da UEFS**. 06 (01 e 02), 2008, pp.31-85.

RODOLFO, F. M. El rol del docente em la acción tutorial. In **4o Encuentro Institucional de Tutorías. "La Mejora Continua em la Acción Tutorial"**. Instituto Politécnico Nacional. México, 2009. Disponível em<<http://www.tutorias.ipn.mx/wps/wcm/connect/C5081280460D5618B2DBF3E67159AFD/MEMORIA_DEL_4___EIT3BCD.PDF?MOD=AJPERES >> Acesso em 30 abr 2012.

RODRIGUES, L. **Modelos de formação inicial de professores segundo Kennet Zeichner.** Disponível em: www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task. Acesso em 20 jan. 2011.

ROLDÃO, M. do C.. **Os professores e a gestão do currículo:** perspectivas e práticas em análise. Porto Editora, Portugal, 2002.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Universidade Estadual Paulista (UNESP), ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** ,v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P..**Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMÃO, E. S. **Políticas, Diretrizes e Metodologia da Educação a Distância:** a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais em programas de formação continuada – MT/DF. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, M. G. M. **Educação superior a distância na formação de professores:** entre fios e desafios, uma experiência formativa? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, R.V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. In **Integração** jan./fev./mai., ano XI, no 40, 2005. pp.19-31.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1985.

_____**Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 6ª Edição. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

_____. Epistemologia e teorias da Educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan. Abr. 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novoPlano Nacional de Educação. **Educ. Soc**. , Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17> Acesso em 05 nov. 2013.

SCHILLER, J; LAPA, A. B.; CERNY, R. Z.. Ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: retratos da docência. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em< http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5641> Acesso em 11 de out. 2013.

SCHNEIDER, D. R.; MALLMANN, E. M. Tutoria em Educação a Distância: Indicadores para Políticas Públicas. In: **17o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância,** 2011, Manaus. 17o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Manaus: ABED, 2011. Disponível em: <<www.abed.org.br/congresso2011/cd/111.pdf>> . Acesso em 19 dez 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo.** Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto. Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SEGENREICH, S.C. D. ProUni e a UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-posições**, Campinas, v.20, n.2 (59), p.205-222, maio/ago. 2009.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes:** técnicas y analisis de datos. Madrid. La Muralla, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: _____. **The wisdom of pratice:** essays on teaching, learning and learning to teach. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004. p. 189-215.

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

SILVA, M.. Entrevista com os professores Marco Silva e Edméa Santos. **Paidéia Revista Científica de Educação a Distância.** UNIMES, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=31&path[]=22> Acesso em 02 abr 2013.

SILVA, A. N. **A formação por um fio:** o tutor na EaD no Estado do Tocantins. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SILVEIRA, P. R .T. **Docência a distância no ensino da UAB:** identidades ambivalentes. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SOARES, S.R.; CUNHA, M. I.. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf Acesso em 09 dez. 2013.

SOUZA, C. A. et. al. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13. p.79-89, set./dez. 2004.

SOUZA, R. de M. J. de. **O Tutor Presencial de Cursos Superiores a Distância:** Atribuições, Formação e Status Profissional. 2010. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para um epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. no.13. Jan/fev/mar/abr 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____.; RAYMOND, Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, dez. 2000, p.209-244. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> Acesso em 11 nov 2013.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, E. A. B. M. **Olhares e vozes de tutores sobre o "ser tutor".** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2011.

TEIXEIRA, M. de C.. **Um estudo sobre tutoria no Consórcio CEDERJ.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis: Petrópolis, 2009.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Reunião da ANPED**, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 18 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELOS, M. C. C.. Um estudo sobre a gênese da profissão docente. **Revista Poiésis** – Volume 2, Número 2, pp.57-72, janeiro/dezembro 2004.

VELANGA, C.M.; GUILHERME, C, M. A construção do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia: desafios a serem vencidos. **VI ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** 2009, São Luis, Maranhão. Disponível em: <<http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60800.pdf>>. Acesso em 20 jan 2010.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In ___. ÀVILA, C. (Orgs.) **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008, p.13-21.

VILLARDI, R. M.. A formação de tutores numa perspectiva sócio-interacionista para EAD In **Anais do XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE),** Manaus, 2004. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/358/344>> Acesso em 15 mar 2010.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, 34, p.3-, 1983.

ZIEDE, M. K. L. **A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em Pedagogia** - licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em

Educação) _ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre. 2008.

ZUIN, A. A. S. Educação a Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor, e o Professor Virtual. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol.27, n.96 – Especial, p.935-954, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Relação das IES parceiras da UAB para o curso de Pedagogia

Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia em parceira com a UAB			
	Nome IES	**Sigla IES**	**Região**
1	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	Norte
2	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ	UEPA	Norte
3	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO PARÁ	IFPA	Norte
4	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	Centro Oeste
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	UFMS	Centro Oeste
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATRO GROSSO	UFMT	Centro Oeste
7	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	UESC	Nordeste
8	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	UESPI	Nordeste
9	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ALAGOAS	UFAL	Nordeste
10	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Nordeste
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Nordeste
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	Nordeste
13	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	Nordeste
14	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	Nordeste
15	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	Nordeste
16	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	Nordeste
17	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	UEMA	Nordeste
18	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	UPE	Nordeste
19	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	Nordeste
20	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	Sudeste
21	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	Sudeste
22	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Sudeste
23	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Sudeste
24	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Sudeste
25	UNIVERSIDADE DE MONTES CLAROS	UNIMONTES	Sudeste
26	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REY	UFSJ	Sudeste
27	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	Sudeste
28	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	Sudeste
29	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Sul
30	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	Sul
31	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Sul
32	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	Sul
33	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	Sul
34	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UEPG	Sul
35	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA	UDESC	Sul

APÊNDICE B

Relação dos sites consultados no levantamento eletrônico dos dados

Sigla IES	Sites consultados
UNIR	http://www.unir.br e http://www.processoseletivo.unir.br/
UEPA	www.uepa.br/portal
IFPA	http://www.ead.ifpa.edu.br
UEMA	http://www.uemanet.uema.br/portal/
UESB	http://www.uabuesb.com.br/ e http://www.uesb.br/editais
UESC	http://www.uesc.br/ead/
UESPI	http://siteead.uespi.br/
UFAL	http://www.ufal.edu.br/cied www.cied.ufal.br/
UFC	http://www.vdl.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=d http://www.virtual.ufc.br/portal/cursos.aspx
UFMA	www.nead.ufma.br
UFPB	http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/
UFPI	http://www.uapi.edu.br/
UFRPE	http://www.ead.ufrpe.br/
UNEB	http://www.portalanterior.uneb.br/anexos/edital_uab.pdf
UPE	http://www.upe.br/portal/
UECE	http://www.sate.uece.br/ e http://www.uece.br/
UERJ	portal.cederj.edu.br/
UNIRIO	www.unirio.br/cead
UFMG	https://www2.ufmg.br/ead e www.fae.ufmg.br/
UFJF	http://www.cead.ufjf.br/
UFOP	www.cead.ufop.br/
UFSJ	www.nead.ufsj.edu.br e www.ufsj.edu.br
UFU	www.cead.ufu.br e www.editais.ufu.br
UNIMONTES	http://www.cead.unimontes.br/index.php/institucional
UFSCar	www.uab.ufscar.br www.sead.ufscar.br
FURG	www.uab.furg.br www.sead.furg.br
UDESC	www.cead.udesc.br
UEM	www.nead.uem.br
UEPG	portal.uepg.br e http://www.nutead.org/site/
UFPR	www.cipead.ufpr.br/
UFSM	nte.ufsm.br/ e cead.ufsm.br/
UFPEL	cead.ufpel.edu.br/
UFMT	uab.ufmt.br
UFMS	http://www.ead.ufms.br/portal/ e http://eadserver.ead.ufms.br/portal/
UnB	http://www.uab.unb.br/

APÊNDICE C

Questionário aplicado aos coordenadores participantes da pesquisa

Modelos de Tutoria dos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do

1. APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Coordenador(a)

A pesquisa de doutorado intitulada “Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor Virtual na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil” está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dra Claudia Maria de Lima, sendo financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo no 2011/02503-4.
Sua participação é muito importante para que a pesquisa obtenha êxito e para que os resultados possam contribuir para a educação brasileira, em especial para a formação de professores em nosso país.
O questionário que se segue ocupará cerca de 60 minutos de seu tempo.
Esperando contar com sua preciosa colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
PPGE/UNESP – campus de Presidente Prudente

Claudia Maria de Lima
UNESP - campus de São José do Rio Preto

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O texto que se segue é um formulário de consentimento on-line, por favor, leia-o atentamente.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor Virtual na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil".
Nome do (a) Pesquisador (a): Francisnaine Priscila Martins de Oliveira / PPGE (Doutorado)/UNESP – campus de Presidente Prudente
Nome do (a) Orientador (a): Claudia Maria de Lima / UNESP – campus de São José do Rio Preto
Agência Financiadora: FAPESP (Processo no 2011/02503-4)

1. Natureza da pesquisa: a sra (sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos gerais: 1) Identificar e caracterizar os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior (IES) públicas parceiras do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 2) Investigar e analisar como e em que condições, nos diferentes modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras das UAB, o tutor virtual constitui sua profissionalidade como um agente envolvido com a formação de professores.

2. Participantes da pesquisa: coordenador nacional da UAB, coordenadores da UAB das IES investigadas, coordenadores de tutoria, professores, tutores (virtuais e presenciais), coordenadores de curso e alunos dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora compreenda o fenômeno estudado e contribua para a produção de conhecimento científico acerca dos modelos de tutoria e da profissionalização do tutor virtual nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora (018) 3284-4988 ou pelo email francisnaine@gmail.com e também pelo telefone da orientadora Profa Dra Claudia Maria de Lima (17) 3221-2322 ou pelo email cmlima@ibilce.unesp.br.

4. Sobre o questionário: Você poderá responder esse questionário online, por meio do Survey Monkey, ou recebê-lo pela internet (email) ou pelo correio. Será pedido que você responda às questões, informando seus dados pessoais.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Serão adotados os procedimentos necessários para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os modelos de tutoria e sobre a profissionalização do tutor virtual nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

***1. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.**

- ◯ Sim
- ◯ Não

***2. Informe seu nome, RG/Carteira de Identidade, email:**

Nome:	
RG/Carteira de Identidade:	
email:	

***3. Instituição em que coordena o curso de Pedagogia ofer ecido em parceria com a UAB ou que atua como Coordenador de Tutoria**

Modelos de Tutoria dos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do

Por favor, responda as questões de maneira que possamos obter dados gerais do curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB e também conhecer o modelo de tutoria que vem sendo construído e/ou adotado nesse curso.
O questionário encontra-se dividido em cinco blocos de questões:
A) Caracterização do curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB.
B) Sistema de apoio e acompanhamento dos alunos.
C) Mapeamento da tutoria da UAB.
D) Educação a distância na UAB/IES
E)A relação entre a UAB e os modelos de tutoria das IES parceiras.

Modelos de Tutoria dos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do

A) Caracterização do curso de Pedagogia oferecido em parceria com...

***4. Quando iniciou o curso de Pedagogia oferecido em parceira com a UAB?**

***5. A UAB faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional(PDI) da instituição?**

- ◯ Sim
- ◯ Não

6. Caso a sua resposta à questão anterior tenha sido "NÃO", por favor, informe-nos os motivos.

***7. Em quantos pólos o curso de Pedagogia é oferecido?**

8. Quantas turmas e quantos alunos frequentam o curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB?

Turmas:

Alunos:

***9. Há turmas formadas?**

- ◯ Sim
- ◯ Não

10. Caso a sua resposta à questão anterior tenha sido "SIM", por favor, informe-nos o número de alunos formados.

***11. Como é desenvolvido o estágio? Por favor, descreva os procedimentos adotados em relação ao estágio.**

***12. Como você relaciona ou distingue o modelo de formação do curso de Pedagogia presencial já existente e o modelo do curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB?**

B) Sistema de Apoio e Acompanhamento dos alunos

13. Quem são os profissionais envolvidos diretamente com o apoio e acompanhamento dos alunos no curso de Pedagogia?

- [ ] Coordenador/Coordenador Adjunto da UAB
- [ ] Coordenador de curso
- [ ] Coordenador de tutoria
- [ ] Professor-pesquisador conteudista
- [ ] Professor-pesquisador
- [ ] Tutor presencial
- [ ] Tutor a distância/virtual
- [ ] Coordenador de pólo de apoio presencial

Outro (especifique)

14. Qual o papel e a função de cada um desses profissionais?

Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB	
Coordenador de curso	
Coordenador de tutoria	
Professor-pesquisador conteudista	
Professor-pesquisador	
Tutor presencial	
Tutor a distância/virtual	
Coordenador de pólo de apoio presencial	

15. Qual a carga horária que esses profissionais dedicam ao curso de Pedagogia da UAB?

Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB:	
Coordenador de curso:	
Coordenador de tutoria:	
Professor-pesquisador conteudista:	
Professor-pesquisador:	
Tutor presencial:	
Tutor a distância/virtual:	
Coordenador de pólo de apoio presencial:	

***16. Como você definiria a concepção de tutoria que fundamenta o curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB?**

***17. Quem são os profissionais que compõem o sistema de tutoria?**

- [ ] Coordenador de tutoria
- [ ] Tutor presencial
- [ ] Tutor a distância/virtual
- [ ] Tutor de estágio

Outro (especifique)

***18. Qual a função do tutor?**

***19. Descreva o processo de tutoria.**

***20. Como é o processo de seleção de tutores do curso de Pedagogia da UAB?**

***21. Quem é responsável pela seleção dos tutores?**

- [ ] Edital de seleção
- [ ] Selecionado pelo professor responsável pela disciplina
- [ ] Selecionado pelo coordenador do curso de Pedagogia
- [ ] Selecionado pelo coordenador de tutoria

Outro (especifique)

***22. Quais são as exigências para o ingresso na tutoria do curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB, em termos de formação e perfil do tutor?**

***23. O que é esperado do tutor e sua ação junto ao processo de formação dos alunos?**

***24. Há uma formação específica para o trabalho tutoria no curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB? Em caso afirmativo, como é essa formação? Quem a oferece? O que é trabalhado?**

25. Caso a sua resposta à questão anterior tenha sido "NÃO", por favor, diga-nos como você pensa que deveria ser essa formação.

***26. Quem é responsável por coordenar o trabalho de tutoria? Como isso é feito?**

***27. Como você entende a função do tutor e sua participação na formação dos alunos do curso?**

C) Mapeamento da tutoria da UAB

***28. Quantos tutores atuam no curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB?**

***29. Há um processo de formação contínua dos tutores que atuam no curso de Pedagogia da UAB? Em caso afirmativo, por favor, descreva como é essa formação.**

30. Caso a sua resposta à questão anterior tenha sido "NÃO", por favor, diga-nos como você pensa que deveria ser essa formação.

***31. Qual a relação número de alunos/tutor no curso de Pedagogia da UAB?**

***32. Qual o vínculo do tutor do curso de Pedagogia da UAB com IES?**

***33. Como o tutor é remunerado?**

- [ ] Bolsista do FNDE

Outro (especifique)

***34. Como é a relação do tutor (presencial e a distância) com os professores responsáveis pelas disciplinas?**

***35. Como é a relação do tutor (presencial e a distância) com os demais profissionais da UAB (coordenador de curso, coordenador de tutoria, coordenador de pólo, professor pesquisador)?**

***36. Como é a relação do tutor (presencial e a distância) com os alunos? Como o trabalho do tutor (presencial e a distância) é visto pelos alunos?**

D) Educação a distância na UAB/IES

***37. Como a educação a distância é percebida pela instituição?**

***38. Como a instituição percebe a educação a distância para a formação inicial de professores?**

***39. Qual o modelo de educação a distância do curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB? Como o curso está organizado em relação às especificidades da modalidade a distância?**

***40. Como a educação a distância comparece nas discussões dos colegiados e dos departamentos? Há resistências quanto à utilização da educação a distância? Quais os principais argumentos?**

***41. O trabalho no curso de Pedagogia da UAB é realizado de forma concomitante ao trabalho no ensino presencial? Em caso afirmativo, como isso funciona em termos de carga-horária dos docentes envolvidos? Como isso se divide/estrutura institucionalmente?**

E) A relação entre a UAB e os modelos de tutoria das IES parceira...

***42. Em âmbito nacional do sistema UAB, há discussão teórico-metodológica sobre os modelos de tutoria adotados e/ou construídos pelas IES parceiras?**

***43. Há orientações específicas sobre o trabalho do tutor (presencial e a distância)? Em caso afirmativo, quais são?**

***44. Como a UAB acompanha o cumprimento das orientações específicas sobre o envolvimento do tutor com o processo de formação dos alunos?**

***45. Para você, o que seria um modelo de tutoria ideal de um curso de Pedagogia?**

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista com diretor de educação a distância da CAPES

Roteiro Entrevista Coordenador de Educação a Distância da CAPES

Política da UAB e a Formação de Professores da Educação Básica

1) Como a CAPES entende a política da UAB para a formação de professores?

2) Qual o papel da UAB no cumprimento das metas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica?

Tutoria na UAB (Concepções de Tutoria e Concepções de Tutor - UAB)

3) Para a CAPES quem deve ser os responsáveis pela docência, por acompanhar e orientar os alunos nos cursos oferecidos em parcerias com a UAB?
4) Como a CAPES compreende a tutoria? Quem é o tutor e qual deve ser sua função na formação dos alunos, no entender da CAPES? O tutor é um professor?
5) Se a CAPES fosse organizar um edital de seleção de tutores para a formação de professores, quais seriam as exigências profissionais e o perfil profissional desse tutor? Como seria um edital de seleção de um bom tutor em termos de características, perfil, exigências de formação, saberes?
6) No entendimento da CAPES tem que ser professor para ser um tutor nos cursos de formação de professores?

7) Existem modelos que tem servido de referência ou influenciado a política da UAB, sobretudo no que se refere à tutoria e a figura do tutor? Quais são? A CAPES propõe discussões sobre esses modelos junto às IES parceiras ou fica sob responsabilidade de cada IES definir seus modelos?

8) A CAPES realiza alguma orientação específica sobre as modalidades e categorias de tutoria? Há orientações específicas sobre o trabalho do tutor presencial e do tutor a distância? Sobre momentos presencias e a distância?

9) Há no âmbito da CAPES ações de acompanhamento e avaliação da tutoria nas IES parceiras da UAB? Como isso ocorre?

Desafios da Tutoria

10) Para a CAPES quais tem sido as principais dificuldades/limites quanto à tutoria, especialmente em se tratando dos cursos de formação de professores? Como tem sido discutidas e enfrentadas?

11) Para a CAPES o que tem sido visto como aspectos positivos no tocante à tutoria nas IES parceiras da UAB? Como as experiências positivas tem sido socializadas e repercutido em termos da política da UAB?

12) A CAPES identifica alguma fragilidade no trabalho do tutor? Existe alguma perspectiva de profissionalização dessa atividade? Como a CAPES tem lidado com as dificuldades advindas desse novo profissional que tem atuado na UAB? Existe alguma

expectativa de regulamentar essa atividade?

UAB e a Educação a Distância

13) Desde de 2007 a CAPES assumiu a tarefa de operacionalizar a UAB, que tem como um dos objetivos prioritários a formação de professores da educação básica. Diante de tal realidade, quais tem sido os maiores desafios e as positividades encontradas até o momento no tocante à formação de professores em nível de UAB? Quais os avanços obtidos? Há ajustes a serem feitos? Quais a CAPES enxerga como necessários?

14) Temos visto tanto na academia, nas diversas mídias e na sociedade de forma geral, manifestações de preconceito e discriminação em relação à EaD. causando constrangimentos aos profissionais (tutores de EaD) e aos alunos desta modalidade de ensino. Como a CAPES tem lidado com o preconceito e a discriminação em relação à educação a distância ainda existente em nosso país? Isso tem prejudicado a expansão da UAB? Quais as principais metas da UAB hoje?

15) E quais tem sido os maiores desafios que o senhor, como professor, tem enfrentado na coordenação da Diretoria de Educação a Distância da CAPES? Quais os principais aspectos que gostaria de destacar?

16) O senhor gostaria de acrescentar algo mais?

APÊNDICE E

Questionário aplicado aos tutores participantes da pesquisa

Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor na Formação Inicial

1. Apresentação

Prezado(a) Tutor(a) do curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB

A pesquisa de doutorado intitulada “Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil” está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dra Claudia Maria de Lima, sendo financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo no 2011/02503-4.
Tem como objetivos gerais:
1) Identificar e caracterizar os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das parcerias estabelecidas entre instituições de ensino superior (IES) públicas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);
2) Investigar e analisar como e em que condições, nos diferentes modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras das UAB, o tutor constitui sua profissionalidade como um agente envolvido com a formação de professores.

Sua participação é muito importante para que a pesquisa obtenha êxito e para que os resultados possam contribuir para a educação brasileira, em especial para a formação de professores em nosso país.
O questionário que se segue ocupará cerca de 90 minutos de seu tempo.
Esperando contar com sua preciosa colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
PPGE/UNESP – campus de Presidente Prudente/SP

Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor na Formação Inicial

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil”.
Nome do (a) Pesquisador (a): Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
Nome do (a) Orientador (a): Claudia Maria de Lima
Agência Financiadora: FAPESP (Processo no 2011/02503-4)

1. Natureza da pesquisa: a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos gerais: 1) Identificar e caracterizar os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das parcerias estabelecidas entre instituições de ensino superior (IES) públicas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 2) Investigar e analisar como e em que condições, nos diferentes modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras das UAB, o tutor constitui sua profissionalidade como um agente envolvido com a formação de professores.

2. Participantes da pesquisa: coordenador nacional da UAB, coordenadores de tutoria, professores, tutores (virtuais e presenciais), coordenadores de curso e alunos dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da Universidade Aberta do Brasil.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora compreenda o fenômeno estudado e contribua para a produção de conhecimento científico acerca dos modelos de tutoria e da profissionalização do tutor nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora (018) 3906-3680 ou pelo email francisnaine@gmail.com e também pelo telefone da orientadora Profa Dra Claudia Maria de Lima (17) 3221-2322 ou pelo email cmlima@ibilce.unesp.br.

4. Sobre o questionário: Você receberá esse questionário pela internet, em seu endereço eletrônico (email. Será pedido que você responda às questões, informando seus dados pessoais.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Serão adotados os procedimentos necessários para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os modelos de tutoria e sobre a profissionalização do tutor nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

***1. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.**
(Para prosseguir com o questionário, selecione Sim).

- ◯ Sim
- ◯ Não

2. Por favor, informe seu nome, RG e email

Nome:

R.G:

E-mail:

3. Instituição em que atua como tutor (a).

*4. Você atua como

- [ ] Tutor(a) a Distância
- [ ] Tutor(a) Presencial

Outro (especifique)

5. Qual a sua formação acadêmica?

Graduação:

Especialização:

Outro. Especifique:

6. Qual o tempo de experiência você tem no ensino presencial como (Indique apenas o tempo de experiência nas funções em que já atuou)

Professor da Educação Básica:

Professor do Ensino Superior Público:

Professor do Ensino Superior Privado:

Coordenador Pedagógico:

Gestor/Diretor:

Outro. Especifique qual:

7. Quanto tempo de experiência você tem na educação a distância como (Indique apenas o tempo de experiência nas funções em que já atuou).

Professor da Educação Básica:

Professor do Ensino Superior Público:

Professor do Ensino Superior Privado:

Coordenador Pedagógico:

Gestor/Diretor:

Professor responsável por disciplina a distância:

Tutor Presencial:

Tutor a Distância:

Outro. Especifique qual:

8. Você recebeu alguma formação específica para o trabalho na educação a distância? (Marque todas as respostas que corresponderem à solicitação).

- [ ] Curso de Formação para EaD ofertado pela instituição
- [ ] Curso de Extensão
- [ ] Curso de Aperfeiçoamento
- [ ] Curso de Especialização em Educação a Distância
- [ ] Não recebi/realizei nenhuma formação

Outro(s). Especifique.

9. Você recebeu alguma formação específica para o trabalho de tutoria? Em caso afirmativo, qual foi essa formação?
(Marque todas as respostas que corresponderem à solicitação)

- [ ] Curso de Formação para EaD ofertado pela instituição
- [ ] Curso de Extensão
- [ ] Curso de Aperfeiçoamento
- [ ] Curso de Especialização em Educação a Distância
- [ ] Não recebi/realizei nenhuma formação

Outro(s). Especifique.

10. Caso você não tenha realizado nenhuma formação para o trabalho de tutoria, por favor, diga-nos quais dos itens abaixo você pensa que deveria compor essa formação.

- [ ] Educação a Distância como modalidade de formação
- [ ] Conteúdos das disciplinas específicas do currículo do curso de Pedagogia
- [ ] Preparo para o uso das tecnologias de informação e comunicação e das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (fórum, chat, wikis, etc).
- [ ] Sistemas/Modelos de Tutoria
- [ ] Docência na educação a distância
- [ ] Avaliação na educação a distância
- [ ] Trabalho coletivo na educação a distância
- [ ] Ensino Online

Outros. Especifique quais.

11. Em relação à questão 10, por favor justifique a escolha dos itens apontados que deveriam compor a formação para o trabalho de tutoria.

12. O que te motivou a trabalhar como tutor?(Por favor, enumere por ordem de prioridade).

- [ ] Complementação salarial
- [ ] Bolsa
- [ ] Interesse pela educação a distância
- [ ] Oportunidade de trabalhar com o ensino superior
- [ ] Experiência/enriquecimento profissional

Outro. Especifique qual.

***13. O processo de seleção de tutores do qual você participou se deu por**

- [ ] Edital
- [ ] Escolha pelos professores responsáveis pela disciplina
- [ ] Coordenação do curso

Outro. Especifique.

14. Quais dos itens abaixo foram contemplados no processo de seleção para a tutoria do qual você participou?

- [ ] Prova escrita sobre educação a distância
- [ ] Prova escrita de conhecimentos específicos da área
- [ ] Redação
- [ ] Prova de títulos
- [ ] Análise de currículo
- [ ] Entrevista
- [ ] Prova Prática de Informática
- [ ] Carta de intenções demonstrando interesse pelo trabalho de tutoria
- [ ] Memorial Profissional

Outros. Qual(is):

***15. Em quantas disciplinas você atua como tutor?**

- [ ] Uma
- [ ] Duas
- [ ] Três
- [ ] Mais de três disciplinas

***16. Como se deu a escolha para trabalhar nessa(s) disciplina (s)?**

- ◯ Área de formação
- ◯ Aleatória

Outra. Especifique.

***17. Qual a sua carga horária semanal oficial?**

- ◯ 15 a 20 horas
- ◯ 21 a 25 horas
- ◯ 26 a 30 horas
- ◯ Acima de 30 horas

***18. Dos itens abaixo qual mais se aproxima de sua concepção de tutoria?**

◯ Uma atividade de ensino em que conhecimentos, experiências, conteúdos são compartilhados e discutidos e as dúvidas são esclarecidas.

◯ Um meio para obter novos conhecimentos para complementar as informações obtidas nos materiais didáticos e nas aulas.

◯ Um espaço de interação em que se enfatiza a relação interpessoal, a comunicação e o trabalho coletivo.

◯ Encontros periódicos de reunião do tutor com os estudantes, para expor temas, esclarecer dúvidas, dar orientações, verificar a consecução dos objetivos propostos, etc.

◯ Um sistema de educação individualizada em que se atende às características pessoais dos alunos dentro de um sistema de educação coletiva.

19. Complementando a questão 18, para você, a tutoria é...

***20. Como é sua rotina profissional? Por favor, descreva um dia típico de seu trabalho como tutor.**

***21. Qual das seguintes funções você destacaria para definir sua função como tutor. (Se assinalar mais de um item, por favor, enumere por ordem de prioridade, sendo 1 mais importante e 9 o menos importante).**

Função orientadora	
Função técnica	
Função docente	
Função facilitadora	
Função acadêmica	
Função mediadora	
Função avaliadora	
Função administrativa	
Função social	

***22. Para você, o tutor é**

- [ ] Uma nova figura na docência universitária, que desempenha diferentes funções docentes. Ou seja, é um professor.
- [ ] Um facilitador da aprendizagem dos alunos, que esclarece dúvidas sobre os conteúdos.
- [ ] Um guia que oferece suporte à aprendizagem dos alunos e que os acompanha individualmente.
- [ ] Um mediador entre o aluno e os conteúdos, entre os alunos e o professor responsável pela disciplina.
- [ ] Um auxílio para o aluno, sobretudo em relação ao uso das tecnologias e ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem.
- [ ] Um parceiro dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Outro. Especifique.

23. Tendo como referência a sua prática como tutor, como você percebe a relação entre tutoria e docência na educação a distância? Há distanciamentos e aproximações entre tutoria e docência?

24. Em sua opinião, a tutoria é:
(Por favor, selecione por ordem de importância de 1 a 9, sendo que 1 é o menos importante e 9 é o mais importante. Marque a coluna do número que mais se aproxima de sua avaliação sobre cada item. Você pode atribuir a mesma avaliação para os diferentes itens).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Uma atividade de ensino	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Um meio para obter novos conhecimentos	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Um espaço de interação	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Encontros periódicos com o tutor	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Um sistema de educação individualizada	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Nova configuração da docência	○	○	○	○	○	○	○	○	○

25. Quem é responsável por coordenar o trabalho de tutoria?

- [ ] Coordenador de tutoria
- [ ] Supervisor de tutoria
- [ ] Coordenador de curso
- [ ] Professor responsável pela disciplina

Outro. Especifique.

26. Como isso é feito?

- [ ] Curso de Formação e Treinamentos
- [ ] Reuniões Periódicas
- [ ] Orientações no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Outro. Especifique.

27. O trabalho do tutor presencial é diferente do trabalho do tutor a distância?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Por favor, justifique sua resposta.

*28. Há um processo de formação contínua dos tutores que atuam no curso de Pedagogia da UAB?

- ◯ Sim
- ◯ Não

29. Em caso afirmativo, do que se compõe essa formação contínua?

- [ ] Conteúdos da disciplinas específicas do currículo do curso de Pedagogia
- [ ] Preparo para o uso das tecnologias de informação e comunicação e das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (fórum, char, wikis, etc)
- [ ] Sistemas/Modelos de Tutoria
- [ ] Docência na educação a distância
- [ ] Avaliação na educação a distância
- [ ] Trabalho coletivo na educação a distância
- [ ] Ensino Online

Outros. Especifique.

30. Caso não haja um processo de formação contínua para o trabalho de tutoria, por favor, diga-nos quais dos itens abaixo você pensa que deveria compor essa formação?

- [ ] Conteúdos da disciplinas específicas do currículo do curso de Pedagogia
- [ ] Preparo para o uso das tecnologias de informação e comunicação e das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (fórum, char, wikis, etc)
- [ ] Sistemas/Modelos de Tutoria
- [ ] Docência na educação a distância
- [ ] Avaliação na educação a distância
- [ ] Trabalho coletivo na educação a distância
- [ ] Ensino Online

Outro. Especifique.

31. Em relação à questão 30, por favor justifique a escolha dos itens apontados que deveriam compor a formação contínua para o trabalho de tutoria.

***32. Qual a relação número de alunos/tutor no curso de Pedagogia da UAB de que você participa?**

- ◯ Até 25 alunos
- ◯ 26 a 30 alunos
- ◯ 31 a 35 alunos
- ◯ 36 a 40 alunos
- ◯ Acima de 40 alunos

***33. Você possui algum tipo de vínculo empregatício com a IES e/ou com a UAB?**

- ◯ Sim
- ◯ Não

***34. Como você é remunerado?**

- [ ] Bolsista FNDE/MEC
- [ ] Salário

Outro. Especifique.

***35. Como você definiria suas condições de trabalho em relação**

	Muito Boa	Boa	Regular	Ruim
Direitos Trabalhistas	◯	◯	◯	◯
Trabalho Coletivo	◯	◯	◯	◯
Autonomia em relação à orientação e aos acompanhamento dos alunos	◯	◯	◯	◯
Formação para o trabalho na tutoria	◯	◯	◯	◯
Participação no planejamento da disciplina	◯	◯	◯	◯
Participação na avaliação da aprendizagem dos alunos	◯	◯	◯	◯
Trabalho junto aos alunos	◯	◯	◯	◯
Participação no planejamento do curso	◯	◯	◯	◯
Reconhecimento pelo professor da disciplina	◯	◯	◯	◯

36. Caso você tenha contato profissional com os demais participantes do curso, aponte com que objetivo esse contato ocorre.

	Coordenador de Curso	Coordenador de Tutoria	Professor da Disciplina	Tutor Presencial	Tutor a Distância	Coordenador de polo
Participar do planejamento do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participar do planejamento da disciplina	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Esclarecer dúvidas do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Esclarecer dúvidas de conteúdos da disciplina	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Curso de Formação ou Treinamentos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Realizar sessões de estudo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Receber orientações sobre a função	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Discutir conteúdo da disciplina	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participar da avaliação da aprendizagem dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apresentar relatórios	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participar de reuniões	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Discutir problemas relativos à modalidade de educação a distância	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Discutir o sistema de tutoria	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avaliar o material didático do curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avaliar o curso	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Outro. Especifique.

***37. Como você avalia sua relação profissional com os alunos?**

- ◯ Muito Boa
- ◯ Boa
- ◯ Regular
- ◯ Ruim

***38. Em sua opinião, seu trabalho como tutor é visto pelos alunos como tendo uma função... (Se assinalar mais de um item, por favor, enumere por ordem de prioridade crescente, sendo 1 menos importante e 9 o mais importante).**

Função docente	
Função acadêmica	
Função avaliadora	
Função técnica	
Função administrativa	
Função orientadora	
Função facilitadora	
Função mediadora	
Função social	

***39. O que diferencia seu trabalho como tutor do trabalho realizado pelo professor responsável pela disciplina?**

40. Se você for tutor presencial o que diferencia seu trabalho daquele realizado pelo tutor a distância?
(Por favor, responda essa questão apenas se você for atualmente tutor presencial do curso de Pedagogia).

41. Se você for tutor a distância o que diferencia seu trabalho daquele realizado pelo tutor presencial?
(Por favor, responda essa questão apenas se você for atualmente tutor a distância do curso de Pedagogia).

***42. Quais os principais desafios e dificuldades que você tem enfrentado como tutor?**

- [ ] Compartilhamento do trabalho com outros profissionais
- [ ] Intensificação/Sobrecarga do trabalho
- [ ] Falta de contato presencial
- [ ] Falta de participação na elaboração a disciplina
- [ ] Relacionamento com o professor da disciplina
- [ ] Relacionamento com os alunos a distância
- [ ] Hieraquização das funções e responsabilidades
- [ ] Dificuldades com as tecnologias utilizadas no curso
- [ ] Falta de vínculo profissional
- [ ] Fragmentação do trabalho

Outro(s). Especifique.

43. Que aspectos positivos você destaca do seu trabalho como tutor a distância?

- [ ] Flexibilidade de tempo e espaço de trabalho
- [ ] Relação com os alunos
- [ ] Trabalho coletivo
- [ ] Aprendizagem colaborativa
- [ ] Trabalho com as tecnologias

Outro(s). Especifique.

44. Que mudanças você apontaria como necessárias na tutoria e/ou no trabalho do tutor?

***45. Como você avalia o trabalho do tutor na formação inicial de professores a distância?**

(Por favor, marque a coluna do número que mais se aproxima de sua avaliação sobre cada item. O 1 é o menos importante e o 9 o mais importante. Vo cê pode atribuir a mesma avaliação para os diferentes itens).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Promove discussões	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Importante	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Bom	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Desestimula a aprendizagem	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Facilita a compreensão dos conteúdos	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Ruim	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Proveitoso	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Não é trabalho docente	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Desumaniza a educação a distância	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Desmotiva discussões	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Trabalho Docente	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Insignificante	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Profissional da educação	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Irrelevante	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Indispensável	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Necessário	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Significativo	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Humaniza a educação a distância	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Estimula a aprendizagem	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

46. Em sua prática como tutor você mobiliza...
(Se assinalar mais de um item, por favor, enumere por prioridade, sendo que 1 é o mais importante).

	1	2	3	4	5	6	7
Saberes referentes ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes das teorias da educação	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes referentes à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado no programa do curso.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes provenientes de sua formação profissional para o magistério	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes provenientes da formação para o trabalho na tutoria	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes vinculados ao trabalho cotidiano e ao conhecimento do meio, provenientes da experiência na profissão (magistério e tutoria).	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes adquiridos ao longo de sua experiência pessoal, adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação em sentido amplo.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

***47. Que saberes você aponta como necessários ao tutor envolvido com a formação inicial de professores?**

48. Em sua opinião, há diferenças entre os saberes necessários ao tutor presencial e os saberes necessários ao tutor a distância envolvido com a formação inicial de professores? (Por favor, justifique sua resposta).

*49. No seu trabalho como tutor, você desenvolve/desempenha as seguintes ações:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos	◯	◯	◯	◯
Detectar dificuldades de aprendizagem e propor encaminhamentos de solução	◯	◯	◯	◯
Estimular e enfatizar a autonomia do aluno durante o processo de orientação	◯	◯	◯	◯
Estimular o estudante em momentos de dificuldades para que não desista do curso	◯	◯	◯	◯
Participar de reuniões com as coordenações (coordenação de curso, coordenação de tutoria) e e de reuniões com os professores-pesquisadores responsáveis pela disciplina	◯	◯	◯	◯
Mediar as atividades realizadas pelos estudantes	◯	◯	◯	◯
Auxiliar o estudante em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou/e em pequenos grupos	◯	◯	◯	◯
Mediar a comunicação de conteúdo entre o estudante e o material didático	◯	◯	◯	◯
Mostrar problemas relativos à modalidade da educação a distância	◯	◯	◯	◯
Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos, de adequação dos materiais didáticos, das atividades demandadas dos alunos.	◯	◯	◯	◯
Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino e de cursos e encontros para aprofundamento teórico relacionado ao conteúdo trabalhado das diferentes disciplinas/áreas do curso	◯	◯	◯	◯
Auxiliar o aluno na compreensão dos objetivos do curso, de sua estrutura e das especificidades da metodologia do ensino a distancia	◯	◯	◯	◯
Participar do processo de avaliação da disciplina e de avaliação do curso	◯	◯	◯	◯
Participar do processo de avaliação de aprendizagem	◯	◯	◯	◯
Apontar as falhas no sistema de tutoria /orientação acadêmica	◯	◯	◯	◯
Avaliar o material didático utilizado no curso	◯	◯	◯	◯
Enviar com pontualidade notas de disciplinas e outros documentos que forem solicitados	◯	◯	◯	◯
Realizar estudos sobre educação a distância	◯	◯	◯	◯

Outro(s). Especifique.

*50. Em sua opinião, é necessário ao tutor...

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
Responder com rapidez e clareza às perguntas dos alunos	◯	◯	◯	◯
Saber interagir com os alunos, professores, tutores	◯	◯	◯	◯
Ser capaz de motivar os estudantes a permanecerem no curso	◯	◯	◯	◯
Ter facilidade de relacionamento e possuir competência interpessoal	◯	◯	◯	◯
Estar aberto novas formas de ensinar e aprender	◯	◯	◯	◯
Conhecer os alunos, suas características, condições e estilos de aprendizagem	◯	◯	◯	◯
Saber interagir com os alunos de forma não presencial	◯	◯	◯	◯
Ter conhecimento e domínio dos conteúdos das disciplinas que tutora	◯	◯	◯	◯
Comunicar-se de modo claro, formal, objetivo e cordial	◯	◯	◯	◯
Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, sua organização, estrutura e funcionamento, bem como o material didático das disciplinas oferecidas.	◯	◯	◯	◯
Ter autonomia para tomar decisões e resolver problemas	◯	◯	◯	◯
Saber utilizar de estratégias de orientação, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, identificando as dificuldades surgidas e propondo estratégias para superá-las	◯	◯	◯	◯
Ter conhecimento de educação a distância	◯	◯	◯	◯
Saber criar, orientar e gerenciar grupos de estudos e comunidades de aprendizagem	◯	◯	◯	◯
Ter experiência na docência	◯	◯	◯	◯
Ser capaz de trabalhar em equipe	◯	◯	◯	◯
Ter conhecimento e domínio das tecnologias de informação e comunicação (computador, processador de textos, internet, mídias sociais, AVA, fórum, chat, etc)	◯	◯	◯	◯
Saber planejar e avaliar suas próprias atividades de tutoria	◯	◯	◯	◯

Outro(S). Especifique.

***51. Na instituição em que você atua como tutor existe alguma discussão acerca da profissionalização da tutoria?**

- ◯ Sim
- ◯ Não

52. Em caso afirmativo, que aspectos são contemplados nessas discussões?

- ☐ Regulamentação da atividade de tutoria (direitos trabalhistas, condições de trabalho, vínculo e remuneração)
- ☐ Esclarecimentos da figura do tutor na educação a distância (funções, papeis, responsabilidades, saberes exigidos)
- ☐ Referenciais e diretrizes orientadores do trabalho compartilhado na educação a distância
- ☐ Modelos e sistemas de tutoria
- ☐ Formação para o trabalho na educação a distância e na tutoria
- ☐ Trabalho docente e docência online

Outro(s). Especifique.

53. Caso não haja discussão acerca da profissionalização da tutoria, o que você pensa que deveria ser discutido em relação à tutoria e ao trabalho do tutor?

- ☐ Regulamentação da atividade de tutoria (direitos trabalhistas, condições de trabalho, vínculo e remuneração)
- ☐ Esclarecimentos da figura do tutor na educação a distância
- ☐ Referenciais e diretrizes orientadores do trabalho compartilhado na educação a distância
- ☐ Modelos e sistemas de tutoria
- ☐ Formação para o trabalho na educação a distância e na tutoria
- ☐ Trabalho docente e docência online

Outro(s) Especifique.

***54. Para você, como as condições de trabalho do tutor no curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB podem ser avaliadas?**
(Por favor, marque a coluna do número que mais se aproxima de sua avaliação sobre cada item. O 1 é o menos importante e o 9 o mais importante. Vo cê pode atribuir a mesma avaliação para os diferentes itens).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dependentes	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Tranquilas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Insatisfatórias	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Conservadoras	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Desagradáveis	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Fragmentadas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Monótonas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Agradáveis	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Colaborativas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Menosprezadas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Qualificadas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Boas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Satisfatórias	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Desqualificadas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Desafiadoras	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Inovadoras	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Ruins	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Intensificadas/Sobrecarregadas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Hierarquizadas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Autônomas	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Estressantes	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

55. Você gostaria de acrescentar algo sobre a tutoria e/ou sobre o seu trabalho como tutor?

***56. Gostaríamos de convidá-lo a participar do Grupo de Discussão Virtual criado com o objetivo de continuarmos a refletir e debater sobre aspectos referentes à tutoria e a profissionalização do tutor nos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. Sua participação é muito importante.**
Por favor, sinalize sua disposição em participar do Grupo de Discussão Virtual.

- ◯ Sim
- ◯ Não

APÊNDICE F

Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa

Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor em Cursos de

1. Apresentação

Prezado(a) Professor(a) do curso de Pedagogia oferecido em parceria com a UAB

A pesquisa de doutorado intitulada “Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil” está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dra Claudia Maria de Lima, sendo financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo no 2011/02503-4.
Sua participação é muito importante para que a pesquisa obtenha êxito e para que os resultados possam contribuir para a educação brasileira, em especial para a formação de professores em nosso país.
O questionário que se segue ocupará cerca de 45 minutos de seu tempo.
Esperando contar com sua preciosa colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
PPGE/UNESP – campus de Presidente Prudente

Claudia Maria de Lima (Orientadora)
PPGE/UNESP – campus de Presidente Prudente

Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor em Cursos de

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil”.
Nome do (a) Pesquisador (a): Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
Nome do (a) Orientador (a): Claudia Maria de Lima
Agência Financiadora: FAPESP (Processo no 2011/02503-4)

1. Natureza da pesquisa: a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos gerais: 1) Identificar e caracterizar os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das parcerias estabelecidas entre instituições de ensino superior (IES) públicas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 2) Investigar e analisar como e em que condições, nos diferentes modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras das UAB, o tutor constitui sua profissionalidade como um agente envolvido com a formação de professores.

2. Participantes da pesquisa: coordenador nacional da UAB, coordenadores de curso de Pedagogia, coordenadores de tutoria, professores, tutores (virtuais e presenciais) e alunos dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da Universidade Aberta do Brasil.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora compreenda o fenômeno estudado e contribua para a produção de conhecimento científico acerca dos modelos de tutoria e da profissionalização do tutor nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora (018) 3906-3680 ou pelo email francisnaine@gmail.com e também pelo telefone da orientadora Profa Dra Claudia Maria de Lima (17) 3221-2322 ou pelo email cmlima@ibilce.unesp.br.
4. Sobre o questionário: Você receberá o acesso para esse questionário pela internet, em seu endereço de correio eletrônico.Será pedido que você responda às questões, informando seus dados pessoais.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Serão adotados os procedimentos necessários para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os modelos de tutoria e sobre a profissionalização do tutor nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

***1. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.**

- ◯ Sim
- ◯ Não

2. Por favor, informe seu nome, RG e email

Nome:

R.G:

E-mail:

3. Instituição em que atua como professor do curso de Pedagogia da UAB

4. Quanto tempo de experiência você tem no ensino superior presencial?

5. Quanto tempo de experiência você tem na educação a distância?

***6. Você recebeu alguma formação específica para o trabalho na educação a distância?**

- [ ] Curso de Formação para EaD ofertado pela instituição
- [ ] Curso de Extensão
- [ ] Curso de Aperfeiçoamento
- [ ] Curso de Especialização em Educação a Distância
- [ ] Não recebi/realizei nenhuma formação

Outro. Por favor, especifique.

***7. Escreva três palavras que mais se aproximem da sua concepção de tutoria em ordem de importância.**

1a:

2a:

3a:

***8. Para você, quem é o tutor?**

***9. Em sua opinião, o trabalho do tutor presencial é diferente do trabalho do tutor a distância?**

◯ Sim

◯ Não

Por favor, justifique sua resposta.

10. Qual das seguintes funções você destacaria para definir a função do tutor a distância?
(Se assinalar mais de um item, por favor, enumere por ordem de prioridade).

Função social
Função acadêmica
Função docente
Função facilitadora
Função avaliadora
Função orientadora
Função administrativa
Função mediadora
Função técnica

11. Qual das funções abaixo você destacaria para definir a função do tutor presencial?
(Se assinalar mais de um item, por favor, enumere por ordem de prioridade).

Função avaliadora
Função técnica
Função acadêmica
Função facilitadora
Função docente
Função mediadora
Função administrativa
Função social
Função orientadora

12. Para você, o tutor é...

- [ ] Um parceiro dos alunos no processo de construção do conhecimento.
- [ ] Um guia que oferece suporte à aprendizagem dos alunos e que os acompanha individualmente.
- [ ] Um auxílio para o aluno, sobretudo em relação ao uso das tecnologias e ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem.
- [ ] Um facilitador da aprendizagem dos alunos, que esclarece dúvidas sobre os conteúdos.
- [ ] Um mediador entre o aluno e os conteúdos, entre os alunos e o professor responsável pela disciplina.
- [ ] Um professor

Outro. Por favor, especifique.

13. Como você avalia a divisão de funções e tarefas docentes na educação a distância, entre tutor e professor?

14. Como é sua relação profissional com:

	Muito Boa	Boa	Regular	Ruim	Não Há
Tutor a distância	◯	◯	◯	◯	◯
Tutor presencial	◯	◯	◯	◯	◯
Coordenador de tutoria	◯	◯	◯	◯	◯
Alunos	◯	◯	◯	◯	◯

15. Como você percebe a relação do tutor presencial com:

	Muito Boa	Boa	Regular	Ruim
Tutor a distância	◯	◯	◯	◯
Coordenador de tutoria	◯	◯	◯	◯
Alunos	◯	◯	◯	◯

16. Como você percebe a relação do tutor a distância com:

	Muito Boa	Boa	Regular	Ruim
Tutor presencial:	◯	◯	◯	◯
Coordenador de Tutoria:	◯	◯	◯	◯
Alunos:	◯	◯	◯	◯

17. Para você, atividade de tutoria é uma função docente? Por favor, justifique sua resposta.

18. Qual das ações abaixo são desenvolvidas pelo tutor a distância do curso de Pedagogia da UAB da IES quem você atua como professor?

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Participar do processo de avaliação de aprendizagem	◯	◯	◯	◯
Mediar as atividades realizadas pelos estudantes	◯	◯	◯	◯
Participar de reuniões com as coordenações (coordenação de curso, coordenação de tutoria) e de reuniões com os professores-pesquisadores responsáveis pela disciplina	◯	◯	◯	◯
Apontar as falhas no sistema de tutoria /orientação acadêmica	◯	◯	◯	◯
Estimular o estudante em momentos de dificuldades para que não desista do curso	◯	◯	◯	◯
Estimular e enfatizar a autonomia do aluno durante o processo de orientação	◯	◯	◯	◯
Enviar com pontualidade notas de disciplinas e outros documentos que forem solicitados	◯	◯	◯	◯
Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos, de adequação dos materiais didáticos, das atividades demandadas dos alunos	◯	◯	◯	◯
Auxiliar o estudante em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou/e em pequenos grupos	◯	◯	◯	◯
Mediar a comunicação de conteúdo entre o estudante e o material didático	◯	◯	◯	◯
Participar do processo de avaliação da disciplina e de avaliação do curso	◯	◯	◯	◯
Avaliar o material didático utilizado no curso	◯	◯	◯	◯
Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos com a finalidade de ensinar	◯	◯	◯	◯
Realizar estudos sobre educação a distância	◯	◯	◯	◯
Detectar dificuldades de aprendizagem e propor encaminhamentos de solução	◯	◯	◯	◯
Mostrar problemas relativos à modalidade da educação a distância	◯	◯	◯	◯
Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino e de cursos e encontros para aprofundamento teórico relacionado ao conteúdo trabalhado das diferentes disciplinas/áreas do curso	◯	◯	◯	◯
Auxiliar o aluno na compreensão dos objetivos do curso, de sua estrutura e das especificidades da metodologia do ensino a distancia	◯	◯	◯	◯

Outro. Por favor, especifique.

19. Qual das ações abaixo são desenvolvidas pelo tutor presencial do curso de Pedagogia da UAB da IES em que você atua como professor?

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Auxiliar o aluno na compreensão dos objetivos do curso, de sua estrutura e das especificidades da metodologia do ensino a distancia	◯	◯	◯	◯
Avaliar o material didático utilizado no curso	◯	◯	◯	◯
Estimular e enfatizar a autonomia do aluno durante o processo de orientação	◯	◯	◯	◯
Participar do processo de avaliação de aprendizagem	◯	◯	◯	◯
Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino e de cursos e encontros para aprofundamento teórico relacionado ao conteúdo trabalhado das diferentes disciplinas/áreas do curso	◯	◯	◯	◯
Mediar as atividades realizadas pelos estudantes	◯	◯	◯	◯
Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos com a finalidade de ensinar	◯	◯	◯	◯
Mostrar problemas relativos à modalidade da educação a distância	◯	◯	◯	◯
Participar de reuniões com as coordenações (coordenação de curso, coordenação de tutoria) e de reuniões com os professores-pesquisadores responsáveis pela disciplina	◯	◯	◯	◯
Enviar com pontualidade notas de disciplinas e outros documentos que forem solicitados	◯	◯	◯	◯
Apontar as falhas no sistema de tutoria /orientação acadêmica	◯	◯	◯	◯
Realizar estudos sobre educação a distância	◯	◯	◯	◯
Mediar a comunicação de conteúdo entre o estudante e o material didático	◯	◯	◯	◯
Auxiliar o estudante em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou/e em pequenos grupos	◯	◯	◯	◯
Detectar dificuldades de aprendizagem e propor encaminhamentos de solução	◯	◯	◯	◯
Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos, de adequação dos materiais didáticos, das atividades demandadas dos alunos	◯	◯	◯	◯
Participar do processo de avaliação da disciplina e de avaliação do curso	◯	◯	◯	◯
Estimular o estudante em momentos de dificuldades para que não desista do curso	◯	◯	◯	◯

Outro. Por favor, especifique.

20. Em sua opinião, há diferenças entre o seu trabalho como professor do trabalho realizado pelo tutor presencial? Por favor, justifique sua resposta.

21. Em sua opinião, há diferenças entre seu trabalho como professor e o trabalho realizado pelo tutor a distância? (Por favor, justifique sua resposta).

22. Em sua opinião, é necessário ao tutor...

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Sem Importância
Ter autonomia para tomar decisões e resolver problemas	◯	◯	◯	◯
Ter conhecimento e domínio dos conteúdos das disciplinas que tutora	◯	◯	◯	◯
Responder com rapidez e clareza às perguntas dos alunos	◯	◯	◯	◯
Saber utilizar de estratégias de orientação, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, identificando as dificuldades surgidas e propondo estratégias para superá-las	◯	◯	◯	◯
Comunicar-se de modo claro, formal, objetivo e cordial	◯	◯	◯	◯
Ser capaz de trabalhar em equipe	◯	◯	◯	◯
Ter conhecimento de educação a distância	◯	◯	◯	◯
Saber planejar e avaliar suas próprias atividades de tutoria	◯	◯	◯	◯
Ter experiência na docência	◯	◯	◯	◯
Conhecer os alunos, suas características, condições e estilos de aprendizagem	◯	◯	◯	◯
Saber interagir com os alunos, professores, tutores	◯	◯	◯	◯
Saber interagir com os alunos de forma não presencial	◯	◯	◯	◯
Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, sua organização, estrutura e funcionamento, bem como o material didático das disciplinas oferecidas.	◯	◯	◯	◯
Estar aberto novas formas de ensinar e aprender	◯	◯	◯	◯
Ser capaz de motivar os estudantes a permanecerem no curso	◯	◯	◯	◯
Saber criar, orientar e gerenciar grupos de estudos e comunidades de aprendizagem	◯	◯	◯	◯
Ter conhecimento e domínio das tecnologias de informação e comunicação (computador, processador de textos, internet, mídias sociais, AVA, fórum, chat, etc)	◯	◯	◯	◯
Ter facilidade de relacionamento e possuir competência interpessoal	◯	◯	◯	◯

23. Que saberes você aponta como necessários ao tutor envolvido com a formação de professores?

(Se assinalar mais de um item, por favor, enumere por prioridade, sendo que o 1 é o mais importante).

	1	2	3	4	5	6	7
Saberes vinculados ao trabalho cotidiano e ao conhecimento do meio, provenientes da experiência na profissão (magistério e tutoria).	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes proveniente de sua formação profissional para o magistério	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes adquiridos ao longo de sua experiência pessoal, adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação em sentido amplo.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Saberes provenientes da formação para o trabalho na tutoria	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

24. Para você, quais as principais dificuldades da tutoria?

- [ ] Falta de contato presencial
- [ ] Falta de participação na elaboração a disciplina
- [ ] Dificuldades tecnológicas
- [ ] Relacionamento com os alunos a distância
- [ ] Falta de vínculo profissional
- [ ] Relacionamento com o professor da disciplina
- [ ] Compartilhamento do trabalho com outros profissionais
- [ ] Intensificação/Sobrecarga de trabalho

Outra(s). Por favor, especifique.

25. Que mudanças você apontaria como necessárias na tutoria e/ou no trabalho do tutor?

26. Você gostaria de acrescentar algo sobre a tutoria e/ou sobre o trabalho do tutor?

APÊNDICE G

Ofício de solicitação à participação na pesquisa encaminhado aos coordenadores dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB

Presidente Prudente, ___de ____de 2011.

Senhor(a) Coordenador(a) do Curso de Pedagogia da UAB/___

Eu, Francisnaine Priscila Martins de Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, sob orientação da professora Doutora Claudia Maria de Lima, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada "Modelos de tutoria e a profissionalização tutor virtual na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) - *Processo* nº 2011/02503-4 - , cujos objetivos gerais são: 1) Identificar e caracterizar os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das parcerias estabelecidas entre instituições de ensino superior (IES) públicas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 2) Investigar e analisar como e em que condições, nos diferentes modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras das UAB, o tutor virtual constitui sua profissionalidade como um agente envolvido com a formação de professores.

Tendo em vista esses objetivos de pesquisa, venho à presença de V.Sª. solicitar acesso aos documentos referentes ao curso de Pedagogia, oferecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Solicitamos acesso à:

1) a proposta de educação a distância;

2) O projeto pedagógico do curso de Pedagogia;

3) Os Editais de Seleção de Tutores.

De maneira a esclarecer o que será analisado nos documentos solicitados, informamos que serão observados: os aspectos referentes à concepção de tutoria, às atribuições, funções e papéis do tutor, às formas de ingresso e exigências de formação, o perfil esperado, os saberes exigidos para a função, entre outros aspectos que se mostrem necessários à compreensão do modelo de tutoria adotado ou construído.

Aproveitamos o presente para, além de pedir acesso aos documentos mencionados, também, solicitar a participação do coordenador do curso e do coordenador de tutoria em nossa pesquisa por meio de resposta a um questionário *online* sobre a tutoria no curso de Pedagogia UAB/UFRPE. Esclarecemos ainda, que tal questionário, também poderá ser respondido em papel, caso seja da preferência dos participantes.

A pesquisa está constituída de três etapas, sendo que na primeira fase será realizada uma análise documental dos documentos solicitados e aplicação de questionário junto aos coordenadores dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da UAB. Em seguida, serão aplicados questionários e realizadas entrevistas com os responsáveis pelo processo de tutoria dos cursos de Pedagogia (coordenador de tutoria, tutores presenciais e tutores a distância). Numa terceira fase, os tutores dos cursos de Pedagogia dessas IES parceiras serão convidados a participar da pesquisa por meio de questionários, entrevistas e um grupo de discussão virtual. Finda a terceira fase, haverá um tratamento dos dados obtidos de maneira a se responder às questões que orientaram a elaboração dos objetivos da pesquisa proposta.

Face ao exposto, esperamos ter esclarecido a importância do acesso aos documentos mencionados e da participação V.Sª. por meio de resposta ao questionário.

Sem mais para o momento e certo de contar com vossa valiosa colaboração, apresento meus protestos de apreço e consideração e coloco-me à disposição para outras informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,





Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
Doutoranda

Profa. Dra. Claudia Maria de Lima
Orientadora

Ilmª Srª.
Professor(a) ____
Coordenador(a) do curso de Pedafogia
Universidade _____

Contatos

Pesquisadora: Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
Telefone: (18) 3284-4988 / cel.: (18) 8134-8348
francisnaine@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Maria de Lima
Telefone: (17)3221-2322
cmlima@ibilce.unesp.br

APÊNDICE H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "Modelos de Tutoria e a Profissionalização do Tutor na Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia a Distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil".
Nome do (a) Pesquisador (a): Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
Nome do (a) Orientador (a): Claudia Maria de Lima
Agência Financiadora: FAPESP (Processo nº 2011/02503-4)

- **Natureza da pesquisa**: a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos gerais: 1) Identificar e caracterizar os modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das parcerias estabelecidas entre instituições de ensino superior (IES) públicas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 2) Investigar e analisar como e em que condições, nos diferentes modelos de tutoria dos cursos de Pedagogia das IES parceiras das UAB, o tutor virtual constitui sua profissionalidade como um agente envolvido com a formação de professores.

- **Participantes da pesquisa**: coordenador nacional da UAB, coordenadores da UAB das IES investigadas, coordenadores de tutoria, professores, tutores (virtuais e presenciais), coordenadores de curso e alunos dos cursos de Pedagogia das IES parceiras da Universidade Aberta do Brasil.

- **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora compreenda o fenômeno estudado e contribua para a produção de conhecimento científico acerca dos modelos de tutoria e da profissionalização do tutor virtual nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora (018) 3284-4988 ou pelo email francisnaine@gmail.com e também

pelo telefone da orientadora Profª Drª Claudia Maria de Lima (17) 3221-2322 ou pelo email cmlima@iblice.unesp.br.

- **Sobre o questionário**: Você poderá receber esse questionário por internet, pelo correio, ou pessoalmente. Se pessoalmente, o dia para a aplicação do questionário será marcado com antecedência de acordo com sua disponibilidade. Será pedido que você responda às questões, informando seus dados pessoais.

- **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

- **Confidencialidade**: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Serão adotados os procedimentos necessários para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

- **Benefícios**: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os modelos de tutoria e sobre a profissionalização do tutor virtual nos cursos de Pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil.

- **Pagamento**: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

_____

Nome do participante da pesquisa

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Francisnaine Priscila Martins de Oliveira
(Pesquisadora)

_____

Claudia Maria de Lima
(Orientadora)

ANEXO A

Resolução CD/FNDE n. 26, de junho de 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, 211 e 214;
Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001;
Lei nº. 11.768, de 14 de agosto de 2008;
Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;
Lei nº. 11.897, de 30 de dezembro de 2008;
Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007;
Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006;
Edital SEED/MEC nº. 1/2006.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Artigo 14 do Decreto nº. 6.319, de 20 de dezembro de 2007, republicado no DOU de 2 de abril de 2008, e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução/CD/FNDE nº. 31, de 30 de setembro de 2003,

CONSIDERANDO o Artigo 211 da Constituição Federal, que estabelece regime de cooperação para a organização dos sistemas de ensino pela União, pelo Distrito Federal, pelos Estados e pelos Municípios;

CONSIDERANDO o Artigo 214 da Constituição Federal, que estabelece o Plano Nacional de Educação com a finalidade de elevar o nível da qualidade do ensino no País;

CONSIDERANDO o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº. 10.172/2001, que define a meta de garantir que, i) até o ano de 2010, 70% dos professores da educação básica

tenham formação em nível superior exigida para a docência, em todos os níveis e modalidades, e ii) que, até o ano de 2011, 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estejam matriculados em cursos superiores;

CONSIDERANDO a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

CONSIDERANDO que os resultados recentes da avaliação de desempenho dos estudantes realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB estão aquém dos patamares desejáveis;

CONSIDERANDO a necessidade e relevância de promover a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação básica; e

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer orientações e diretrizes para a concessão de bolsas, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006,

RESOLVE, "AD REFERENDUM":

Art. 1º Aprovar os critérios e as normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir do exercício de 2009.

I – DO SISTEMA UAB E SEUS PARTICIPANTES

Art. 2º O Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, tem por finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, por meio do desenvolvimento de programas e de cursos na modalidade de educação a distância, nos termos do parágrafo 2º do Art. 1º da Lei nº. 11.502/2007.

Art. 3º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, obedecendo às seguintes diretrizes:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de nível superior de formação inicial e continuada para professores da educação básica;

II - oferecer cursos de nível superior para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos de nível superior nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 4º São agentes do Sistema UAB:

I - a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), gestora do Sistema UAB, com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e em colaboração com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, articuladoras do Sistema;

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pelo pagamento de bolsas no âmbito do Sistema;

III - as instituições públicas de ensino superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB, responsáveis pela oferta de cursos e programas de educação superior a distância; e

IV - Estados e Municípios, responsáveis pela implantação de pólos de apoio presencial do Sistema UAB.

Art. 5º São competências e responsabilidades dos agentes integrantes do Sistema UAB:

I - da ***Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC)***:

a) instituir Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, designada por Portaria;

b) colaborar, em conjunto com as secretarias do MEC e com os demais agentes integrantes do Sistema UAB mencionados no artigo anterior, para a organização e divulgação do cadastro dos cursistas e beneficiários das bolsas de que trata esta Resolução (tutores, professores, pesquisadores, coordenadores de pólos, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutores nas instituições públicas de ensino superior);

c) instituir orientações às atribuições e obrigações relativas às funções previstas para os bolsistas;

d) definir, em conformidade com as diretrizes do Sistema UAB e as Leis nº. 11.273/2006 e nº. 11.502/2007, os critérios a serem aplicados pelas IPES e pelos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na seleção dos bolsistas, de acordo com o Art. 6º desta Resolução;

e) fornecer ao FNDE/MEC as metas anuais do Sistema UAB e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos de recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;

f) monitorar, analisar e registrar mensalmente os Relatórios de Ocorrências encaminhados pelas IPES, relativos à permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas;

g) encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), sistema informatizado específico para pagamento das bolsas, os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial ou profissional, com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) e nome e número da agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados;

h) instituir, por Portaria do dirigente, o gestor responsável por efetivar a certificação digital dos cadastros e das autorizações para pagamento de bolsas a serem encaminhadas ao FNDE/MEC;

i) encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do SGB, as solicitações de alteração cadastral e a relação mensal de beneficiários das bolsas e seus respectivos pagamentos, autorizados por certificação digital;

j) solicitar oficialmente ao FNDE/MEC a interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsas ou a substituição do beneficiário, quando for o caso;

k) notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente;

l) coordenar, acompanhar e monitorar a concessão de bolsas no âmbito do Sistema UAB, por meio de sistemas informatizados específicos e de instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento e avaliação da consecução das metas físicas do Sistema; e

m) informar tempestivamente ao FNDE/MEC sobre quaisquer anormalidades que possam ocorrer no decorrer do cumprimento desta Resolução;

II - do ***Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC):***

a) elaborar, em comum acordo com a CAPES/MEC, atos normativos relativos à concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB;

b) providenciar a abertura, no Banco do Brasil S/A, em agência indicada pelo bolsista, da conta-benefício específica para cada um dos beneficiários cujos cadastros pessoais lhe sejam encaminhados pela CAPES/MEC por intermédio do SGB;

c) efetivar o pagamento mensal das bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB, depois de atendidas, pela CAPES/MEC, as obrigações estabelecidas nesta Resolução;

d) monitorar o pagamento de bolsas junto ao Banco do Brasil S/A;

e) suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que motivem ou justifiquem a medida, inclusive por solicitação da CAPES/MEC;

f) prestar informações à CAPES/MEC sempre que solicitadas;

g) divulgar informações sobre o pagamento das bolsas no endereço www.fnde.gov.br; e

h) notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente.

III - ***das IPES vinculadas ao Sistema UAB***, que serão responsáveis por:

a) atendidas as exigências do art. 3º desta Resolução e de acordo com os critérios definidos pela CAPES/MEC, selecionar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores do Sistema UAB, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria e coordenadores de pólo que receberão bolsas de estudo e pesquisa com base nas Leis nº. 11.273/2006 e nº 11.502/2007 e nas normas desta Resolução;

b) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos cursistas aprovados em processo seletivo;

c) indicar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria que serão beneficiários de bolsas do Sistema UAB;

d) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos professores, pesquisadores, coordenadores e tutores;

e) encaminhar à Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, 30 (trinta) dias antes do início do semestre letivo, a relação dos professores, pesquisadores coordenadores e tutores que participarão dos estudos e pesquisas no âmbito do Sistema UAB;

f) encaminhar à Coordenação Geral de Supervisão e Fomento da Direção de Educação a Distância da CAPES/MEC (CGSF/DED/CAPES/MEC), até o primeiro dia útil do mês seguinte, Relatório de Ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas;

g) enviar à CGSF/DED/CAPES/MEC, por meio do SGB, as solicitações mensais de pagamento de bolsas para os professores, pesquisadores e tutores, bem como para os coordenadores que tiveram suas atividades confirmadas;

h) manter os registros das informações necessárias ao adequado controle do curso, bem como o Termo de Compromisso e a freqüência dos professores pesquisadores e tutores das IPES, para verificação periódica do Ministério da Educação;

i) indicar professor responsável pelo curso para atestar as informações prestadas;

j) realizar o processo de supervisão e monitoramento das atividades dos bolsistas descritas no Manual de Atividades dos Bolsistas (ANEXO I), utilizando-o como referência para a realização da autorização e/ou suspensão do pagamento de bolsas por meio do SGB; e

k) encaminhar as Fichas de Cadastro de Bolsista (Anexo III), mediante oficio do dirigente da instituição à CGSF/DED/CAPES/MEC.

IV - dos ***Estados e Municípios proponentes de pólos de educação a distância:***

a) indicar, para a função de coordenador de pólo, professores da rede pública de ensino que atendam aos requisitos da Lei nº. 11.273/2006 e às normas desta Resolução.

Art. 6º A seleção dos beneficiários das bolsas prevista nas letras "a" dos incisos III e IV do Art. 5º da presente Resolução será precedida de ampla divulgação, tornando públicos os critérios de seleção dos interessados, que devem necessariamente atender aos seguintes requisitos:

I - estar disponível para cumprir as atividades, de acordo com as diretrizes do Sistema; e

II - cumprir com os requisitos exigidos para o exercício das diferentes funções.

II – DAS BOLSAS

Art. 7º As bolsas de estudo e pesquisa de que trata essa Resolução serão concedidas aos participantes de projetos de cursos superiores a distância para a formação inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB.

§ 1º As bolsas serão concedidas pela CAPES/MEC e pagas pelo FNDE/MEC diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício aberta em agência do Banco do Brasil S/A, indicada especificamente para esse fim e mediante a assinatura, pelo bolsista, de Termo de Compromisso (Anexo II) em que constem, dentre outros:

I - autorização para o FNDE/MEC, conforme o caso, bloquear ou estornar valores creditados na conta-benefício, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder ao desconto nos pagamentos subseqüentes, nas seguintes situações:

a) ocorrência de depósitos indevidos;

b) determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público; e

c) constatação de irregularidades na comprovação da freqüência do bolsista.

d) constatação de incorreções nas informações cadastrais do bolsista;

II - obrigação do bolsista de, inexistindo saldo suficiente na conta-benefício e não havendo pagamentos futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE/MEC, no prazo de 15 (quinze) dias, a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada, na forma prevista no Art. 22 desta Resolução.

§ 2º O período de duração das bolsas será de até 4 (quatro) anos, podendo ser concedida por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

Art. 8º As despesas com a execução das ações previstas nesta Resolução correrão por conta de dotação orçamentária consignada anualmente à CAPES/MEC e transferida ao FNDE/MEC, observando limites de movimentação, empenho, pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

III – DO PAGAMENTO DE BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTAS-BENEFÍCIO

Art. 9º A título de bolsa, o FNDE pagará mensalmente a cada beneficiário os seguintes valores:

I - **Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB**: professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei Nº 11.273/2006 (Coordenador/Coordenador Adjunto I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei Nº 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Coordenador/Coordenador Adjunto II.

II - **Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES)**: professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos

de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei Nº 11.273/2006 (Coordenador de Curso I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei Nº 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Coordenador de Curso II.

III - **Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES)**: professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei Nº 11.273/2006 (Coordenador de Tutoria I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei Nº 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Coordenador de Tutoria II

IV - **Professor–pesquisador**: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei Nº 11.273/2006 (Professor/Pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei Nº 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Professor/Pesquisador II.

V - **Tutor**: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 600,00

(seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

VI - **Coordenador de pólo**: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 900,00 (novecentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

§ 1º Os bolsistas do Sistema UAB somente farão jus ao recebimento de uma bolsa por período, mesmo que venham a exercer mais de uma função no âmbito do Sistema UAB.

§ 2º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa de que trata este artigo vinculará o participante ao Sistema UAB.

§ 3º Será vedado o pagamento de bolsas pelo Sistema UAB ao participante que possuir vinculação a outro programa de bolsa de estudo cujo pagamento tenha por base a Lei Nº. 11.273/2006 e a Lei 11.502/2007.

Art. 10. Para que seja efetuado o pagamento das bolsas aos beneficiários, a Comissão de Acompanhamento supervisionará as solicitações emitidas pelas IPES contendo as relações de professores/pesquisadores, tutores e dos coordenadores que tiveram suas atividades confirmadas; em seguida, a CAPES/MEC encaminhará ao FNDE/MEC, por meio do SGB, a autorização mensal de pagamento de bolsas do Sistema UAB, que deverá ser digitalmente certificada e discriminar todos os beneficiários e respectivos pagamentos.

§ 1º O pagamento das bolsas fica condicionado ao envio da ficha cadastral do bolsista pela IPES, conforme Anexo III desta Resolução.

§ 2º As ocorrências mensais relatadas pelas IPES farão parte do processo de liberação do pagamento, após aprovação pela CAPES/MEC.

Art. 11. O pagamento das bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB dar-se-á pela transferência direta dos recursos aos beneficiários, por meio de depósito em conta-benefício específica, aberta pelo FNDE em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo bolsista entre aquelas cadastradas no SGB.

Parágrafo único. As contas-benefício de que trata este artigo ficarão bloqueadas até que o bolsista compareça à agência bancária e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários à movimentação dos créditos, de acordo com as normas bancárias vigentes, e, ainda, efetue o

cadastramento de sua senha pessoal e retire o cartão magnético destinado ao saque dos valores depositados a título de bolsa.

Art. 12. As contas-benefício depositárias dos valores das bolsas são isentas do pagamento de tarifas bancárias sobre a sua manutenção e movimentação, conforme previsto no Acordo de Cooperação Mútua firmado entre o FNDE/MEC e o Banco do Brasil S/A.

Parágrafo único. A isenção de tarifas abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta-benefício.

Art. 13. Os saques e a consulta a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos terminais de auto-atendimento do Banco do Brasil S/A ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

Parágrafo único. O Banco não fornecerá talonário de cheques aos bolsistas, podendo ainda restringir o número de saques, de depósitos e de consultas a saldos e extratos.

Art. 14. Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para saques nos terminais de auto-atendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas o banco acatará saques e consultas nos caixas convencionais mantidos em suas agências bancárias.

Art. 15. O bolsista que efetuar movimentação de sua conta-benefício em desacordo com o estabelecido nesta Resolução ou solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético, ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

Art. 16. Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de dois anos após a data do respectivo depósito serão revertidos pelo Banco em favor do FNDE/MEC, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa e da anuência dos gestores do Sistema.

Art. 17. Ao FNDE, observadas as condições estabelecidas no inciso I do Art. 7º desta Resolução, é facultado estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta-benefício do bolsista, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder aos descontos nos pagamentos futuros.

Art. 18. Inexistindo saldo suficiente na conta-benefício do bolsista para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo previsão de pagamento a ser efetuado, o bolsista ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no Art. 22.

Art. 19. Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais da conta-benefício é facultado ao FNDE adotar providências junto ao Banco do Brasil S/A, visando a regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

IV – DAS OBRIGAÇÕES E DOS DEVERES DOS BOLSISTAS

Art. 20. Os direitos e obrigações dos beneficiários são os constantes do Anexo I da presente Resolução.

Parágrafo único. O descumprimento de qualquer das obrigações por parte do bolsista implicará na imediata suspensão dos pagamentos de bolsas a ele destinados, temporária ou definitivamente, dependendo do caso.

V – DA SUSPENSÃO DOS PAGAMENTOS E REVERSÃO DOS VALORES

Art. 21. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento da bolsa quando:

I - houver a substituição do bolsista ou o cancelamento de sua participação no Programa;

II - forem verificadas irregularidades no exercício das atribuições do bolsista;

III - forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista; e

IV - for constatada freqüência inferior à estabelecida pelo Programa ou acúmulo indevido de benefícios.

Art. 22. As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB, independentemente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br (no menu "Serviços"), na qual deverão ser indicados o nome e o CPF do bolsista e ainda:

I – se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo "Unidade Gestora", 15253 no campo "Gestão", 66666-1 no campo "Código de Recolhimento" e o código 212198009 no campo "Número de Referência" e, ainda, mês e ano a que se refere a bolsa a ser devolvida no campo "Competência";

II – se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo "Unidade Gestora", 15253 no campo "Gestão", 28850-0 no campo "Código de

Recolhimento" e o código 212198009 no campo "Número de Referência" e, ainda, mês e ano a que se refere a bolsa a ser devolvida no campo "Competência".

Parágrafo único. Para fins do disposto nos incisos I e II deste artigo considera-se ano de pagamento aquele em que foi disponibilizado o respectivo crédito na conta-benefício do bolsista, disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br.

Art. 23. Incorreções na abertura das contas-benefício ou nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo gestor do Sistema UAB no ateste da freqüência às atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável pela falsidade e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pelo FNDE, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 24. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não cumprir com os critérios estabelecidos para o Sistema UAB, de acordo com Art. 20 desta Resolução.

VI – DA FISCALIZAÇÃO E DO ACOMPANHAMENTO

Art. 25. A fiscalização do cumprimento das condições instituídas nesta Resolução por parte das IPES, relativas às obrigações dos beneficiários para que façam jus às bolsas do Sistema UAB, é de competência da CAPES/MEC, por intermédio da Comissão de Acompanhamento, bem como do FNDE e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários no Sistema.

Art. 26. Os documentos referentes aos critérios de seleção e de execução do Sistema UAB, a relação dos beneficiários e os respectivos valores das bolsas de estudo e pesquisa deverão ser arquivados nas IPES, durante o período de 5 (cinco) anos a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas do FNDE, e serão de acesso público permanente, ficando à disposição dos órgãos e entidades da administração pública incumbidos da fiscalização e controle do Sistema.

VII – DA DENÚNCIA

Art. 27. Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito do Sistema UAB, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

I. exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e

II. identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e o endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical, etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 28. As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Ouvidoria, no seguinte endereço:

I – se por via postal: Ouvidoria FNDE – Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício FNDE– 5º andar, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

II – se por via eletrônica, ouvidoria@fnde.gov.br

Art. 29. Ficam aprovados os formulários que constituem o Anexo I, II e III desta Resolução.

Art. 30. Revoga-se a Resolução CD/FNDE/ nº 44, de 29 de dezembro de 2006.

Art. 31. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

MANUAL DE ATRIBUIÇOES DOS BOLSISTAS

1 – O Pagamento de Bolsa ao Beneficiário será concedido após a comprovação, junto à IPES, das exigências descritas nos itens I a VII do Art 9º desta resolução, de acordo com a função a ser desenvolvida no Sistema UAB..

– o Beneficiário deverá preencher o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo II) e enviá-lo, devidamente assinado, à IPES.

2 – DAS ATRIBUIÇÔES GERAIS

2.1 COORDENADOR UAB

a) atribuições:

- coordenar as atividades dos cursos ofertados pela Instituição de Ensino, no âmbito do Sistema UAB;
- realizar reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos, tendo em vista a gestão de todas as atividades acadêmico-operacionais;
- receber e avaliar os relatórios de desenvolvimento dos cursos elaborados pelos coordenadores de curso e coordenadores de pólo;
- participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;
- encaminhar relatórios semestrais de acompanhamento e avaliação das atividades dos cursos à UAB /DED/CAPES, ou quando for solicitado;
- realizar cadastramento e controle de bolsistas .
- encaminhar as fichas de cadastro de bolsistas, mediante ofício;
- encaminhar o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo II), devidamente assinado, à UAB/DE/CAPES.
- encaminhar relatório de bolsistas para pagamento, mediante oficio;
- fazer a certificação dos lotes de pagamento de bolsas;
- acompanhar a aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;
- fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC;

2.2 COORDENADOR ADJUNTO UAB

a) atribuições:

- Auxiliar o Coordenador UAB em todas suas atribuições
- participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;
- participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- manter arquivo com as informações relativas aos cursos desenvolvidos na IPES no âmbito do Programa UAB;
- verificar "in loco" o bom andamento dos cursos;
- verificar "in loco" a adequação da infraestrutura dos pólos ao objetivos dos cursos, enviando relatórios periódicos a DED/CAPES;
- realizar, em conjunto com os coordenadores de cursos, o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no programa;
- acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;

2.3.COORDENADOR DE CURSO

a) atribuições:

- coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso
- participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino
- participar do grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno
- realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos;, em conjunto com o coordenador UAB
- acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;
- verificar "in loco" o bom andamento dos cursos.
- acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de pólo;
- informar para o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento
- auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

2.3. COORDENADOR DE TUTORIA

a) atribuições

- participar das atividades de capacitação e atualização;
- acompanhar o planejamento e o desenvolvimento processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
- verificar "in loco" o bom andamento dos cursos;
- informar para o coordenador do curso qual a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento de bolsas;
- acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

2.4. PROFESSOR PESQUISADOR

a) atribuições:

- 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 á linguagem da modalidade a distância
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, 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.

2.5 TUTOR

a) atribuições:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;

- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

2.7 COORDENADOR DE PÓLO

a) atribuições

- acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do pólo;
- garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infra-estrutura do pólo;;
- participar das atividades de capacitação e atualização.
- elaborar e encaminhar à UAB/DED/CAPES, relatório semestral das atividades no pólo, ou quando solicitado;
- elaborar e encaminhar à coordenação do curso, relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no pólo;
- acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância;
- acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no pólo, e a entrega dos materiais didáticos aos alunos;
- zelar pela a infra-estrutura do pólo;
- relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso;
- articular, junto às IPES presentes no pólo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do pólo para a realização das atividades dos diversos cursos;
- organizar, junto com as IPES presentes no pólo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos no pólo;
- articular-se com o mantenedor do pólo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do pólo;
- receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.

3- O Coordenador UAB deverá especificar no Campo 7 do ANEXO II as atribuições, direitos e deveres do bolsista segundo a função a ser desenvolvida.

4- Qualquer alteração que incida sobre as informações contidas no ANEXO III de bolsista já cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas - SGB deverá ser realizada por meio de sistema informatizado e constará nos relatórios periódicos enviados à UAB/DED/CAPES pelo Coordenador UAB nas instituições Públicas de Ensino Superior – IPES.