

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PELA PRÁTICA DA TUTORIA
VIRTUAL: um estudo sobre formação, saberes, desafios e
estratégias da docência na Educação a Distância no âmbito da
Universidade Aberta do Brasil**

Priscila Menarin Cesário

São Carlos – SP
Fevereiro – 2015

PRISCILA MENARIN CESÁRIO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PELA PRÁTICA DA TUTORIA
VIRTUAL: um estudo sobre formação, saberes, desafios e
estratégias da docência na Educação a Distância no âmbito da
Universidade Aberta do Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

São Carlos – SP
Fevereiro – 2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C421ad Cesário, Priscila Menarin
Aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual : um estudo sobre formação, saberes, desafios e estratégias da docência na Educação a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil / Priscila Menarin Cesário. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
223 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Aprendizagem da docência. 2. Tutoria virtual. 3. Educação a distância. 4. Docência. 5. Universidade Aberta do Brasil. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Priscila Menarin Cesário, realizada em 26/02/2015:

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira
UFSCar

Profa. Dra. Izabel Patricia Meister
UNIFESP

Profa.-Dra. Inajara Salles Viana
UEMG

Dedico este trabalho a todos os tutores virtuais que acreditam e lutam por uma Educação a Distância de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Daniel Mill pela dedicação e cuidado na forma como orientou o meu trabalho, fazendo apontamentos e recomendações para a melhoria do mesmo que me auxiliaram no decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa. Com certeza tudo que aprendi com você foi extremamente importante para o início da minha formação como pesquisadora.

Agradeço a generosidade das leituras atentas da Profa. Dra. Joice Lee Otsuka (UFSCar/São Carlos) e da Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP/Ouro Preto) para o exame de qualificação contribuindo para a continuidade desta pesquisa.

Meu agradecimento à Profa. Dra. Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira, Profa. Dra. Izabel Patrícia Meister e Profa. Dra. Inajara Salles Viana que durante a defesa desta dissertação fizeram apontamentos construtivos e trouxeram contribuições importantes para a forma final deste trabalho.

Devo sinceros agradecimentos ao corpo docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que desde a graduação me fizeram refletir sobre a relevância e responsabilidade de estar e acreditar na Educação.

Meu agradecimento especial aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram imensamente com as leituras e discussões durante as disciplinas realizadas.

Aos meus pais, Ana e Arlindo, pelos ensinamentos e por tudo que fizeram por mim para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

Ao meu eterno namorado Ricardo, pelo companheirismo, amor e carinho de sempre, além do incentivo e paciência, principalmente durante esses dois anos em que mais estive ausente do que presente.

À equipe da CEMEI Maria Alice Vaz de Macedo pelo acolhimento desde o ano de 2012 e em especial, às diretoras Sílvia e Raquel que durante todo o período do mestrado foram compreensivas e me apoiaram a seguir em frente. Também não poderia deixar de agradecer minha colega de trabalho Fernanda por ter se disponibilizado em me substituir na escola nos meus momentos de apuros com a escrita desta dissertação.

À equipe docente da escola Educativa por terem contribuído com minha formação docente inicial prática e, em especial, à professora Shirley por ter me acolhido em sua sala de aula, por ser sido sua “cria” como você mesma diz e ter se tornado uma grande amiga. Também não poderia deixar de agradecer à coordenadora pedagógica Patrícia Fragelli pelo incentivo dado para que eu seguisse sempre estudando. Nunca me esqueço das suas palavras: “Você tem perfil para seguir carreira acadêmica” e “Escreve um projeto e se inscreve na seleção do mestrado”.

Agradeço imensamente também minha colega de trabalho Monique e Meire, companheiras diárias de trabalho e de viagens, que se tornaram grandes amigas para a vida. Obrigada pelas nossas longas conversas e surtos sobre a vida pessoal e profissional, pelo incentivo e apoio para que eu realizasse o mestrado.

Gostaria ainda de agradecer à minha colega de mestrado Selma por dividir comigo as angústias e dúvidas no decorrer da pesquisa e que ao longo desses dois anos tornou-se uma grande amiga e parceira de viagens para a coleta de dados e participação em congressos.

Agradeço também ao meu primo Carlos, às amigas Rose, Michelle e Marília que há mais de 10 anos fazem parte da minha vida e que mesmo com a distância nossa amizade continua a mesma quando nos encontramos.

Finalmente, gostaria de deixar meus agradecimentos especiais à todos os tutores virtuais e coordenadores da Universidade Aberta do Brasil que dispuseram de seu tempo para responder o questionário e para serem entrevistados. Sem a colaboração de vocês essa pesquisa não teria sido possível!

Enfim, àqueles que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho fosse realizado. À todos deixo aqui o meu agradecimento sincero.

RESUMO

CESÁRIO, P. M. **Aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual: um estudo sobre formação, saberes, desafios e estratégias da docência na Educação a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil**. 2015. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que possibilita a democratização do acesso ao conhecimento, a expansão das oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida, uma vez que essa independe das distâncias entre aluno e instituição de ensino. Seu surgimento e expansão só foram possíveis em decorrência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) mais recentes. Todo esse processo fez surgir novas demandas de formação docente e saberes específicos para atuar nessa modalidade de ensino. Em outras palavras, na Educação Virtual, a própria configuração da docência difere-se da docência tradicional/presencial. Ao considerarmos as peculiaridades da EaD, preocupamo-nos em compreender como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual. Diante disso, esse estudo teve como objetivo geral analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual. Para isso, têm-se os cinco seguintes objetivos específicos: Identificar e descrever a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico da EaD das Instituições de Ensino Superior; Descrever e caracterizar a formação dos docentes virtuais; Identificar e analisar os saberes necessários ao tutor virtual e os saberes adquiridos ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e, quando for o caso, no ensino presencial; Analisar possíveis desafios e estratégias decorrentes da proposta de formação institucional para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual e apontar a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e perspectivas da docência na Educação Superior. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e quantitativa e os instrumentos para a coleta de dados foram a análise documental, o questionário online e entrevistas. A amostra utilizada na pesquisa correspondeu a um total de 461 tutores virtuais dos cursos de graduação de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como principais resultados constatamos que a aprendizagem da docência virtual possui particularidades, mas também similaridades em relação aos saberes docentes, dificuldades e facilidades, bem como desafios e estratégias da educação presencial. O foco desse estudo foi dialogar com questões referentes à aprendizagem da docência e o processo de desenvolvimento profissional, uma vez que os amplos estudos dessa temática contribuirão para compreender os processos de formação docente em EaD.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência; Tutoria Virtual; Educação a Distância, Docência; Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

CESÁRIO, P. M. **Teachers' learning by doing virtual tutoring: a study of training, knowledge, challenges and teaching strategies in Distance Education under the Open University of Brazil.** 2015. 219f. Dissertation (Master of Education) – Federal University of São Carlos, São Carlos. 2015.

Distance Education (DE) is a type of education that enables the democratization of access to knowledge, the expansion of job opportunities and learning throughout life, as this is independent of the distance between student and educational institution. Their emergence and expansion were only possible due to the Information and Communication Technologies (ICT) most recent. This whole process has given rise to new demands for teacher training and specific knowledge to act in this type of education. In other words, the Virtual Education, teaching setting itself differs from the traditional teaching / classroom. As we consider the peculiarities of distance education, are concerned to understand how it develops the learning of teaching the practice of virtual tutoring. Therefore, this study aimed to analyze how it develops the learning of teaching the practice of virtual tutoring. For this, the following five to have specific objectives: Identify and describe the virtual teaching setting present in the pedagogical model of distance education of higher education institutions; Describe and characterize the formation of virtual teachers; Identify and analyze the knowledge necessary to virtual tutor and the knowledge acquired throughout their educational experience in distance education and, where appropriate, in classroom teaching; Analyze possible challenges and strategies linked to the institutional training proposal for the development of virtual teaching and learning point the perception of virtual tutors on trends and perspectives of teaching in higher education. The methodology was qualitative and quantitative nature and instruments for data collection were document analysis, the online questionnaire and interviews. The sample used in the study corresponded to a total of 461 virtual tutors of undergraduate courses four Higher Education Institutions (HEI) partners in the program Open University of Brazil (UAB). The main results found that the virtual teaching learning has particularities, but also similarities in relation to teaching knowledge, difficulties and facilities, as well as challenges and strategies of classroom education. The focus of this study was to engage with issues relating to the learning of teaching and professional development process, since large studies of this theme will contribute to understand the teacher training process in distance education.

Keywords: Learning Teaching; Virtual tutoring; Distance Education, Teaching; Open University of Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. O contexto de estudo da questão de pesquisa	37
Figura 1.2. Exemplo de questão objetiva utilizada no questionário.....	39
Figura 1.3. Exemplo de questão em escala utilizada no questionário	40
Figura 1.4. Exemplo de questão aberta utilizada no questionário	41
Figura 1.5. Disponibilidades dos docentes virtuais em participar das entrevistas previamente agendadas.....	43
Figura 2.6. Elementos básicos comuns na estruturação organizacional das Unidades de Educação a Distância brasileiras	54
Figura 2.7. Tipos de configuração para a docência nos cursos na modalidade EaD nos moldes logísticos central-polos ou virtual.....	57
Figura 2.8. A configuração de docência nos cursos de graduação oferecidos pela EaD da IES Saturno	59
Figura 2.9. A configuração de docência nos cursos de graduação oferecidos pela EaD da IES Vênus	65
Figura 3.10. As quatro etapas na formação docente	97
Figura 3.11. Números de tutores virtuais participantes por IES	100
Figura 4.12. O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo.....	119
Figura 4.13. Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo	121
Figura 4.14. Saberes da prática da tutoria virtual	127
Figura 4.15. Saberes importantes para a tutoria virtual na visão dos tutores virtuais	132
Figura 4.16. Classificação dos saberes abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual	135
Figura 4.17. Aspectos importantes abordados do curso de formação para a tutoria virtual.....	137

Figura 4.18. Aspectos mais significativos abordados no curso de formação para a tutoria virtual	138
Figura 4.19. Aspectos menos significativos abordados no curso de formação para a tutoria virtual	139
Figura 4.20. Contribuições da experiência na educação presencial para tutoria virtual.	141
Figura 4.21. Aspectos importantes para a aprendizagem da tutoria virtual.	143
Figura 4.22. Aspectos importantes para a aprendizagem da tutoria virtual	145
Figura 5.23. Classificação das dificuldades enfrentadas pelos tutores virtuais no início da atuação como tutor virtual.....	156
Figura 5.24. A interação dos tutores virtuais com a equipe polidocente	170
Figura 5.25. Interações importantes entre os tutores virtuais e os demais membros da equipe polidocente.....	172
Figura 5.26. Sugestões dadas pelos tutores virtuais a outros tutores virtuais para a superação de dificuldades relacionadas à docência virtual.....	174
Figura 6.27. O futuro da docência universitária na opinião dos tutores virtuais.	183
Figura 6.28. As transformações da docência e suas influências.	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1. Perfil pessoal dos tutores virtuais da pesquisa	101
Tabela 3.2. Perfis profissionais dos tutores virtuais da pesquisa.	101
Tabela 3.3. O curso de formação para a tutoria virtual e suas características.....	107
Tabela 3.4. Carga horária dos cursos de formação para a tutoria virtual por modalidade, realizados pelos tutores virtuais participantes desta pesquisa.	109
Tabela 3.5. As principais justificativas para escolha do trabalho como tutor virtual	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1. Requisitos presentes nos editais de seleção de tutores virtuais para o exercício da tutoria virtual nas IES Saturno, Vênus, Marte e Plutão.	104
Quadro 3.2. Outras justificativas textuais dadas pelos tutores virtuais pela escolha da docência virtual	111
Quadro 4.3. Classificação dos saberes da docência segundo Tardif	124
Quadro 5.3. O âmbito das dificuldades enfrentadas no exercício da tutoria virtual. ..	153
Quadro 5.4. Comentários acerca das dificuldades ou desvantagens enfrentadas pelos tutores virtuais no exercício da tutoria virtual.	159
Quadro 5.5. Tempo de dedicação semanal dos tutores virtuais à tutoria virtual	162
Quadro 5.6. Comentários acerca dos principais aspectos desagradáveis apontados pelos tutores virtuais no trabalho com a tutoria virtual.	164
Quadro 5.7. Comentários acerca das facilidades ou vantagens enfrentadas pelos tutores virtuais no exercício da tutoria virtual.....	167
Quadro 5.8. Observações acerca da interação dos tutores virtuais com os demais profissionais da equipe polidocente	173
Quadro 5.9. Outras sugestões para a superação de dificuldades no trabalho com a tutoria virtual.....	175
Quadro 6.10. Outras influências para a transformação da docência na EaD	185
Quadro 6.11. Classificações dos aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando	186
Quadro 6.12. Os aspectos positivos ou vantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EaD – Educação a Distância
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- Rede e-Tec Brasil – Rede Escola Técnica Aberta do Brasil
- SEED – Secretaria de Educação a Distância
- TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1. A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PELA TUTORIA VIRTUAL: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO	21
1.1. Trajetória pessoal e motivações para esta pesquisa.....	21
1.2. Questão de pesquisa e hipótese	27
1.3. Objetivos da pesquisa.....	28
1.4. Contextualização e justificativa para o estudo.....	28
1.5. Procedimentos metodológicos.....	38
Levantamento bibliográfico.....	38
Coleta de dados	39
Sistematização e análise dos dados	44
Elaboração do texto da dissertação	45
CAPÍTULO 2. A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA VIRTUAL NOS MODELOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA PESQUISADAS	46
2.1. Apresentando a temática	46
2.2. A Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil: alguns apontamentos.....	46
2.3. O modelo pedagógico de Educação a Distância nas Instituições de Ensino Superior no Brasil e as configurações de docência nessa modalidade de ensino	53
2.4. A Educação a Distância e o modelo de docência nas Instituições de Ensino Superior Saturno, Vênus, Marte e Plutão	58
2.4.1. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Saturno.....	59
2.4.2. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Vênus	63
2.4.3. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Marte	69
2.4.4. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Plutão	73
2.5. Comparações do tipo de configuração da docência virtual nas quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas.....	77
2.6. Uma síntese da análise sobre a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico das Instituições de Ensino Superior a Distância	87
CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A TUTORIA VIRTUAL.	92
3.1. Apresentando a temática	92
3.2. A formação de professores	92
3.3. A formação de professores para a tutoria virtual	98

3.4. A formação de professores para a docência virtual nas Instituições de Ensino Superior Saturno, Vênus, Marte e Plutão	99
3.5. Uma síntese da análise sobre a formação dos docentes virtuais	113

CAPÍTULO 4. OS SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE VIRTUAL: saberes da experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial..... 116

4.1. Apresentando a temática	116
4.2. Os saberes e conhecimentos da docência presencial e virtual.....	116
4.3. Os saberes necessários ao exercício da prática docente na modalidade EaD.....	125
4.4. As abordagens dos saberes para a prática da tutoria virtual nos cursos de formação para a tutoria virtual	133
4.5. Os saberes adquiridos pela experiência profissional na educação presencial e suas contribuições para a tutoria virtual.....	139
4.6. Os aspectos necessários para a aprendizagem da tutoria virtual.....	141
4.7. Uma síntese da análise sobre os saberes necessários ao docente virtual e os saberes adquiridos ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial.....	146

CAPÍTULO 5. DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA TUTORIA VIRTUAL: desafios e estratégias 149

5.1. Apresentando a temática	149
5.2. As dificuldades e facilidades da docência na EaD para a aprendizagem da docência virtual	149
5.3. Dificuldades e aspectos desagradáveis da tutoria virtual versus facilidade e aspectos agradáveis.....	155
5.4. A interação do docente virtual com os demais profissionais que atuam no processo de ensino/aprendizagem	168
5.5. Estratégias para superação de dificuldades relacionadas à docência virtual.....	172
5.6. Uma síntese da análise sobre os desafios e estratégias da tutoria virtual para a aprendizagem da docência.....	175

CAPÍTULO 6. O FUTURO DA DOCÊNCIA VIRTUAL 178

6.1. Apresentando a temática	178
6.2. As transformações da docência no Ensino Superior ocorridas nos últimos anos.....	178
6.3. As transformações na docência do Ensino Superior: alguns apontamentos sobre a percepção dos tutores virtuais	181
6.4. As transformações na docência e suas implicações para o docente e o processo de ensino e aprendizagem	182
6.5. Os aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações da docência.....	184
6.6. Os aspectos positivos ou vantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando	186
6.7. Uma síntese da análise sobre o futuro da docência na EaD	188

CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
ANEXOS	197

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido marcada por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que perpassam pelo âmbito da educação, exigindo novas formas de ensinar e aprender. Dentre essas mudanças, destaca-se o crescimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹ que proporcionam acesso fácil e rápido às informações, bem como a criação de novos conceitos de espaço e tempo. A partir delas é possível romper barreiras físicas e temporais proporcionando o acesso ao conhecimento ao maior número de pessoas.

Tendo em vista esse cenário de transformações tecnológicas, é imprescindível a necessidade de investigar as implicações dessas transformações da sociedade na educação, principalmente em relação ao docente que, diante dessas mudanças, teve que adequar sua forma de ensinar não apenas ao ambiente virtual, mas também ao presencial. Afinal, a educação mediada pelas tecnologias digitais exige dos docentes conhecimentos e saberes específicos para ensinarem na modalidade a distância. Dessa forma, é importante questionar como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual².

Portanto, no decorrer da leitura desta dissertação o leitor encontrará informações que o auxiliarão na compreensão dessa temática, assim como a maneira que esta investigação foi realizada. Para isso, apresentamos os resultados dessa investigação em seis capítulos distintos, mas que são complementares e interdependentes.

Cada capítulo da dissertação equivale a um dos objetivos específicos dessa pesquisa, objetivos esses que serão apresentados posteriormente. Além dessa parte introdutória, elaboramos os seguintes capítulos:

¹ Segundo Belloni (2009, p. 21), as tecnologias de informação e comunicação podem ser compreendidas como aquelas que resultam da fusão entre a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Para complementar, o adjetivo “digital”, incorporado recentemente à expressão “tecnologias de informação e comunicação”, refere-se ao uso de sistemas binários, os quais reduzem a informação a dois valores diferentes, permitindo que seja armazenada de forma magnética, ótica ou de impulsos elétricos. São exemplos de aparelhos que utilizam tecnologias digitais os MP3players, notebooks, ultrabooks, tablets, smartphones, celulares, entre outros. De maneira geral pode-se dizer que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são recursos tecnológicos utilizados como mediadores nos processos educacionais na Educação a Distância.

² Nesta dissertação adotar-se-á o termo tutoria virtual (tutor virtual) ou docência virtual (docente virtual) como intercambiáveis.

Capítulo 1. A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PELA TUTORIA VIRTUAL: contextualizando a investigação – Esse primeiro capítulo está configurado como um capítulo de apresentação e contextualização da pesquisa. Nele apresentam-se a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, a questão de pesquisa, hipótese, objetivos, os procedimentos metodológicos, bem como a sistematização e análise dos dados empregados para a realização desta investigação.

Capítulo 2. TIPOS DE CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA VIRTUAL PRESENTE NO MODELO PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA - Nesse capítulo a categoria de análise central é a docência virtual. Nele objetiva-se identificar e descrever o modelo de docência presente na Educação a Distância (EaD) das Instituições de Ensino Superior (IES), perpassando pelo surgimento da EaD no Brasil até à organização do trabalho docente nas IES a distância.

Capítulo 3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A TUTORIA VIRTUAL - A categoria de análise utilizada nesse capítulo foi a formação de professores para a docência na EaD - Aqui descrever-se-á a formação, as experiências profissionais na EaD e no ensino presencial dos tutores virtuais, bem como algumas características dos cursos de formação para a tutoria virtual.

Capítulo 4. OS SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE VIRTUAL: saberes da experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial - Já nesse capítulo a categoria de análise são os saberes da docência virtual. Dessa forma, apresentar-se-á os saberes necessários para a prática da tutoria virtual, os abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual, os adquiridos pela experiência profissional na EaD e no ensino presencial e os saberes necessários para a aprendizagem da docência virtual.

Capítulo 5. O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA TUTORIA VIRTUAL: desafios, estratégias – Esse capítulo tem como intuito apresentar e analisar os possíveis desafios e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. Para isso, apresentar-se-á os aspectos desagradáveis no trabalho da docência virtual, a interação do docente virtual com os demais profissionais que atuam no processo de ensino/aprendizagem na EaD, as estratégias para superação de dificuldades relacionadas à docência virtual, as principais facilidades no trabalho como docente virtual e algumas dicas para futuros tutores virtuais.

Capítulo 6. O FUTURO DA DOCÊNCIA VIRTUAL - Será abordada a influência da docência virtual sobre a docência no Ensino Superior, bem como as transformações na docência, suas implicações para o docente e o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, os aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando.

Para finalizar essa pesquisa, apresentar-se-ão nas considerações finais, alguns apontamentos gerais em relação aos resultados obtidos na investigação. E por último, apresentar-se-ão as referências e anexos utilizados para a pesquisa.

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PELA TUTORIA VIRTUAL: CONTEXTUALIZANDO A INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, primeiramente, apresentar-se-á a trajetória pessoal da pesquisadora e as motivações que a levaram a realizar a pesquisa. Em seguida, demonstrar-se-á o caminho percorrido nessa investigação por meio da apresentação da questão de pesquisa e sua hipótese, dos objetivos, seguida da contextualização e justificativa, da revisão de literatura sobre a temática e por fim dos procedimentos metodológicos.

1.1. Trajetória pessoal e motivações para esta pesquisa³

Para compreender como cheguei a esta temática de pesquisa acredito que seja importante que o leitor conheça um pouco da minha trajetória na docência. Por isso, para iniciar, vou contar um pouco da minha experiência pessoal e profissional que auxiliarão na compreensão da minha escolha pelo mestrado em Educação e pela temática da docência na Educação a Distância (EaD).

A docência sempre me atraiu desde quando era bem pequenininha. Desde quando iniciei na escola, aos seis anos de idade, sempre gostei de ajudar os meus colegas com as atividades de sala. Explicava os exercícios e até mesmo cobrava capricho na letra. Até minha brincadeira preferida era “escolinha” em que passava lições na lousa para uma amiga e vice-versa.

Sempre fui incentivada pelos meus pais a estudar e fazer uma faculdade, já que eles não tiveram a oportunidade nem de concluírem o ensino fundamental, pois tiveram que abandonar os estudos para trabalhar e ajudar nas despesas domésticas. Minha trajetória

³ Este tópico estará em primeira pessoa do singular porque é uma narrativa da minha trajetória pessoal. Entretanto, o restante da dissertação será escrito em linguagem impessoal ou primeira pessoa do plural, como sugere a redação científica.

escolar desde o pré ao primeiro colegial foi realizada em escola pública, pois meus pais não tinham condições financeiras para pagar uma escola particular.

Ao terminar a oitava série, tive a oportunidade de escolher se iria cursar o colegial (atual Ensino Médio) ou o Magistério e optei pelo Ensino Médio por acreditar que ele me proporcionaria mais oportunidades de escolhas profissionais, além da docência. Além disso, ao optar por cursar o Ensino Superior também poderia seguir a carreira docente através do curso de pedagogia ou alguma licenciatura.

Quando iniciei o segundo colegial consegui um desconto de 50% para estudar em um colégio particular de minha cidade. No início senti bastante dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado de conteúdos e atividades extraclasse. Contudo, aos poucos fui entrando no ritmo.

A partir do terceiro colegial comecei a pensar sobre qual carreira seguir e alguns cursos superiores, como Psicologia, Administração e Ciências Biológicas me chamaram a atenção. Entretanto, meu desejo inicial de ser professora ainda era mais forte, principalmente quando me lembrava dos meus professores do Ensino Fundamental. Além disso, seria mais fácil conseguir um emprego na minha cidade natal como professora e, até aquele momento, tinha planos de estudar e voltar para minha cidade natal para trabalhar.

A aprovação no vestibular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para Pedagogia se deu no ano de 2003 e foi inesquecível. Para ver o meu nome na lista de aprovados tive que ir até a casa de uma amiga, pois eu não tinha computador nem internet na época. Voltei da casa dela correndo para dar a notícia a meus pais. Foi uma alegria só! A partir disso, saí da minha cidade natal, Santa Rita do Passa Quatro, e fui para São Carlos, bastante empolgada e feliz, por ter conseguido entrar em uma Universidade pública de qualidade.

Durante o primeiro mês de aula na universidade, confesso que fiquei bastante aflita e surpresa com os tipos de leitura que teria que fazer. Imaginava que iria ter disciplinas voltadas para questões da docência, como conduzir uma sala de aula, lidar com os alunos, enfim, conteúdos que me dessem a “receita” de como ser professor.

A predominância das disciplinas teóricas em detrimento das pedagógicas sempre foi algo que me incomodou muito durante a graduação em Pedagogia, pois sentia falta de uma formação pedagógica mais prática. Entretanto, quando estava no terceiro ano de Pedagogia surgiram às disciplinas mais específicas para a docência, como a didática, escola

e currículo, psicologia do desenvolvimento. Posso dizer que isso me tranquilizou, embora não tenha encontrado nelas a “receita” de como ser professor que sempre esperava encontrar.

Antes mesmo de iniciar o período de estágio da docência prestei um processo seletivo para um estágio remunerado em uma escola particular para trabalhar com a Educação Infantil ou com o Ensino Fundamental. A escolha por uma ou outra etapa seria feita pelos coordenadores da escola. Dessa forma, fiz todo o processo seletivo que incluía envio de currículo, prova escrita e entrevista e fui selecionada para trabalhar com a Educação Infantil. Aí me deparei com o medo e a insegurança de trabalhar com essa faixa etária e ficava me perguntando “O que será que se ensina a essa faixa etária?”, “Elas são tão pequenas ainda, será que vou dar conta?”. Na Universidade havia tido poucas disciplinas sobre Educação Infantil, apenas a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento Infantil que havia me proporcionado alguns subsídios sobre como ocorre o desenvolvimento infantil, mas que ainda eram insuficientes para o desempenho da função.

Após seis meses de experiência como estagiária, fui contratada como auxiliar de ensino nessa escola e seis meses depois fui contratada, mesmo faltando seis meses para concluir o curso de Pedagogia, como professora de Educação Infantil. No início foi bastante difícil, pois parecia que todo conhecimento teórico e prático para Educação Infantil que tinha vivenciado no período da Universidade e de quando era estagiária não era suficiente para lidar com as dúvidas e inseguranças da prática diária. Agora eu não era mais a “ajudante” da professora, mas sim a responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem daquelas crianças. Além disso, quando não sabia o que fazer eu perguntava para a professora da sala e ela me orientava. Agora eu estava sozinha para organizar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Esse início na docência também foi marcado pela dificuldade em lidar com o comportamento das crianças, ou seja, como conseguir a atenção delas, bem como qual a melhor maneira de ensiná-las, que recursos utilizar para que elas aprendam de maneira significativa, quais conteúdos são essenciais para a Educação Infantil etc. Embora eu já tivesse vivenciado essas questões enquanto estagiária, me deparei com elas novamente e tinha a sensação de que nunca havia estado em uma sala de aula anteriormente, afinal o medo e a insegurança de não “dar conta” eram muito grandes.

A sensação que eu tive durante o primeiro ano como professora é de que eu não sabia nada. Em meio a tantas dúvidas, inseguranças e ansiedade, além de relembrar todas as aprendizagens que vivenciei enquanto estagiária também trouxe à tona algumas atitudes e práticas pedagógicas das minhas professoras de infância que eu considerava positivas para poder ensinar meus alunos. Afinal, cada dia que passava eu me deparava com alguma situação nova que me desestabilizava.

Durante meu período de estágio de docência tive oportunidade de vivenciar a docência não apenas na escola privada de Educação Infantil, mas também em uma escola pública de Ensino Fundamental. Com certeza, essa experiência foi muito interessante e enriquecedora, pois tive a oportunidade de conhecer dois ambientes diferentes: a escola pública e particular, bem como, o Ensino Fundamental e o Infantil. Durante todo o período de estágio aprendi muito com as professoras de ambas as escolas. As reuniões pedagógicas que ocorriam uma vez por semana na escola privada também foram de grande importância para minha formação docente. Esse era um momento de muita troca de experiências entre os professores, de fazer o planejamento semanal, compartilhar ideias e angústias, de rever alguns estudos teóricos e também de reflexão.

Foi durante o período de estágio que as disciplinas teóricas e práticas começaram a fazer sentido na minha primeira experiência como docente. Aos poucos, comecei a perceber a importância das disciplinas de história, filosofia e sociologia da educação na minha prática pedagógica, pois me possibilitaram uma melhor compreensão das relações entre alunos, professores, escola e comunidade, além de enxergar de diferentes maneiras as relações entre eles, bem como o processo de ensino e aprendizagem.

Frente às dificuldades enfrentadas no início da docência na Educação Infantil e a vontade de superar os desafios, resolvi buscar nos cursos de formação continuada para aperfeiçoar minha prática. Logo após concluir a graduação em Pedagogia, me matriculei no curso de especialização em Educação Infantil, oferecido pela UFSCar, com o intuito de buscar subsídios para minha prática docente e contribuindo para um maior conhecimento nessa etapa de ensino na qual vinha trabalhando. Ao iniciar o curso e me deparar com as disciplinas e leituras a serem feitas percebi que realmente o curso iria me ajudar. Hoje posso dizer que esse curso foi fundamental para minha prática docente na Educação Infantil, pois supriu minhas necessidades e anseios iniciais auxiliando-me nos dilemas de início de carreira docente.

Em 2009 prestei um concurso na Prefeitura Municipal de São Carlos para professor de Educação Infantil e fui aprovada. Agora tinha dois empregos: uma na escola particular e outro na escola pública. As experiências nessas duas instituições contribuíram ainda mais para minha formação docente. Assim, sem ao menos me dar conta, todo esse processo contribuía diariamente para a construção da minha aprendizagem como docente.

Hoje, posso dizer que para ensinar, durante esses oito anos, coloquei em prática não apenas o que aprendi na Universidade, mas também o que vivenciei e aprendi na minha prática cotidiana e também enquanto estudante. Também posso afirmar que aprendi muito com a troca entre os pares e observando o fazer de outros professores que eram meus colegas de trabalho. Eu até me inspirava em alguns deles dizendo que queria ser como eles “quando crescesse”.

Com o passar dos anos comecei a perceber que a teoria não era algo produzido apenas na Universidade, mas também na prática cotidiana dos professores. E passei a valorizar esse tipo de saber, o saber da experiência profissional que também é produtora de saberes.

Durante o período em que fui professora na escola particular tive a oportunidade de trabalhar com Educação Infantil durante quatro anos, enquanto, dois anos com o 1º ano do Ensino Fundamental. A “passagem” de professora de Educação Infantil para professora do Ensino Fundamental me causou as mesmas inseguranças e ansiedade que enfrentei em início de carreira. Afinal, quando já estava segura em relação à docência na Educação Infantil veio um novo desafio: a proposta de assumir o primeiro ano do Ensino Fundamental. A ansiedade e insegurança vieram principalmente pelo fato de nunca ter alfabetizado. Desta forma, mesmo já tendo quatro anos de experiência como professora, me deparei com os mesmos sentimentos de angústia e insegurança do meu primeiro ano como docente, uma vez que ao ser docente de uma série diferente o professor se torna novamente um professor iniciante.

Frente a isso, decidi fazer um curso de especialização em Psicopedagogia para me auxiliar nas questões da alfabetização e outras questões ligadas às dificuldades de aprendizagem das crianças. Minha opção foi por fazer esse curso na modalidade a distância, pois já estava trabalhando na rede municipal de São Carlos e conciliava com a docência na escola particular. Desta forma, frequentar um curso presencial era algo impossível para mim.

No início tive um pouco de preconceito por ser a distância, principalmente pelo fato de desconhecer como se dava o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino. Contudo, no decorrer do curso fui percebendo quantas coisas novas eu estava aprendendo, mesmo sem estar frequentando uma sala de aula presencial, esse preconceito foi dando lugar a uma nova forma de pensar a Educação e o ensino.

Após o término desse curso, embora não soubesse “tudo” me sentia mais preparada e confiante para exercer a docência, pois adquiri mais uma parte dos saberes específicos para a etapa de ensino na qual estava atuando. Assim, continuei trabalhando com o Ensino Fundamental na escola particular e com Educação Infantil na escola pública. Ao decorrer desse tempo tive outros questionamentos ao longo da minha prática, agora não só sobre aspectos da aprendizagem, mas também dos valores ensinados na escola.

Mesmo já com duas especializações realizadas em um período de quatro anos sentia que ainda não era suficiente, que faltava alguma coisa, e tinha vontade de aprender ainda mais. Dessa forma, me inscrevi em um processo seletivo da USP para fazer outra especialização agora na área de “Ética, Valores e cidadania na escola”. Essa especialização foi bastante importante, pois tratou de temas antes não tão aprofundados e explorados por mim, guiando-me no caminho a ser percorrido para o trabalho com essa temática dentro da sala de aula.

Contudo, mesmo depois de fazer três especializações, sentia a necessidade de estudar, de buscar coisas novas e fazer descobertas. Aos poucos fui me dando conta de que eu queria algo mais, queria poder investigar cada vez mais as minhas inquietações, entretanto, de uma maneira mais aprofundada e sistematizada. Foi aí que surgiu meu interesse pela pesquisa e comecei a me informar sobre o mestrado.

Ao pesquisar sobre o mestrado e a conversar com amigas que cursavam ou já haviam concluído o mestrado comecei a perceber que era o que eu estava procurando. A partir daí, decidi me inscrever no processo seletivo para o mestrado na área de “Formação de professores, Novas tecnologias e Ambientes virtuais de aprendizagem”. A escolha por essa linha de pesquisa e pela temática “Docência na Educação a Distância” surgiu enquanto cursava uma especialização na modalidade a distância, pois essa foi minha única experiência com a Educação a Distância (EaD). No decorrer do curso de especialização, comecei a me indagar sobre quem seriam os professores que acompanhavam os alunos na EaD, que formações eles teriam, como seria a prática docente na modalidade a distância,

quais seriam os obstáculos encontrados no início e decorrer da docência nesta modalidade, uma vez que a organização desse trabalho tem suas particularidades em relação à modalidade presencial. Portanto, foi a partir desses questionamentos que surgiu meu interesse pela formação de professores para EaD, mais precisamente pela aprendizagem da docência nessa modalidade de ensino.

Ao ingressar no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSCar, optei por deixar meu trabalho na escola particular, ao invés da escola municipal. Foi uma decisão difícil, pois tinha e ainda tenho grande apreço pela escola particular, pois foi onde tive minha primeira experiência como professora e também por ter proporcionado uma contribuição significativa para minha formação docente. Além disso, tive que me reorganizar financeiramente para sobreviver apenas com um salário. Embora tenha sido uma decisão difícil, acredito que tenha sido a mais sensata para a ocasião, afinal optando por trabalhar apenas na escola municipal pude cursar todas as disciplinas, viajar para coletar dados da pesquisa e também participar de eventos científicos, devido à flexibilidade de dia e horário de trabalho que a escola municipal me proporcionou.

Atualmente, além do mestrado e da atuação como professora de Educação Infantil, participo do Grupo Horizonte⁴ no qual minha pesquisa se insere no âmbito da tutoria virtual, como foco na aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual.

1.2. Questão de pesquisa e hipótese

Essa investigação teve como questão de pesquisa a seguinte problemática: Como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual? A hipótese é de que a aprendizagem da docência nessa modalidade de ensino seja diretamente influenciada pela prática da tutoria virtual. Nesse sentido, acredita-se que haja uma grande discrepância entre a formação dada aos tutores virtuais, os saberes exigidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e os que ocorrem na prática.

⁴ Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovações em Educação, Tecnologias e Linguagem e se insere na temática “Aprendizagem da tutoria virtual”. Mais informações em: www.grupohorizonte.ufscar.br

1.3. Objetivos da pesquisa

Determinando-se pela problemática “Como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual?” tem-se como objetivo geral analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual, tendo como sujeitos os tutores virtuais de quatro Instituições de Ensino Superior parceiras do Sistema UAB. Para alcançar o objetivo geral dessa pesquisa têm-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e descrever a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico da EaD das Instituições de Ensino Superior;
2. Descrever e caracterizar a formação dos docentes virtuais;
3. Identificar e analisar os saberes necessários ao tutor virtual e os saberes adquiridos ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e, quando for o caso no ensino presencial;
4. Analisar possíveis desafios e estratégias decorrentes da proposta de formação institucional para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual;
5. Apontar a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e perspectivas da docência⁵.

1.4. Contextualização e justificativa para o estudo

Hoje, ao falarmos sobre educação, fica impossível não falar sobre Educação a Distância. Afinal, a EaD é uma modalidade de ensino que vem crescendo cada dia mais e proporcionando a democratização da educação a um maior número de pessoas, em tempos e espaços diferentes e com maior interatividade, devido aos avanços tecnológicos.

Entre as diversas definições de Educação a Distância encontradas na literatura, a maioria delas concentra-se no fato da EaD ser uma modalidade que tem como principal característica a flexibilidade da proposta de ensino, permitindo estreitar as distâncias entre docentes e alunos favorecendo suas interações (LITWIN, 2001), de um ensino sem a necessidade da presença física do professor face a face (BELLONI, 2009) e no uso intenso

⁵ Este objetivo não constava no projeto de pesquisa inicial. Entretanto, durante o rumo que a investigação estava levando achei necessário acrescentá-lo.

das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (MILL, 2012).

Nesse sentido Moran (1994) descreve a EaD como uma modalidade de ensino em que o processo de ensino-aprendizagem é mediado por tecnologias, na qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, não estando normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Já estudos de Moore e Kearsley (2008) definem a Educação a Distância como o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2011), uma das principais características da EaD refere-se à possibilidade de que as pessoas, que por diferentes motivos não podem frequentar a educação presencial, tenham acesso ao Ensino Superior a distância.

À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível (MOORE e KEARSLEY, 2011, p. 21).

De acordo com Ribeiro et al. (2009) o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)⁶ contribuiu para o crescimento da EaD e com tal crescimento, tornou-se possível levar a formação e conhecimentos a pessoas antes limitadas temporal e espacialmente. Dessa forma, o surgimento da Educação a Distância possibilitou a democratização do acesso à educação no Ensino Superior a um maior número de pessoas, antes limitado temporal e espacialmente, em tempos e espaços diferentes e com maior interatividade.

Na Educação a Distância o processo de ensino e aprendizagem se dá no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma espécie de sala de aula, com característica virtual. E esse processo só se tornou possível por meio do desenvolvimento das tecnologias.

⁶ Segundo Belloni (2009, p. 21), as tecnologias de informação e comunicação podem ser compreendidas como aquelas que resultam da fusão entre a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.

Teóricos e profissionais agora têm que fazer face aos avanços rápidos, imprevistos, inesperados e inacreditáveis das tecnologias de informação e comunicação. Usá-los significa que a educação também se dará em um território até agora desconhecido: o espaço virtual de aprendizagem. Isso requer planejamento de novos formatos de aprendizagem e ensino e causa mudanças estruturais poderosas e de longo alcance no processo de ensino-aprendizagem (PETERS, 2009, p. 41).

Entretanto, Barreto (2005) aponta que, apesar de na EaD as relações entre professor e aluno e o processo de ensino e aprendizagem se darem através da mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o professor tem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Behar (2009) afirma que são os aspectos educativos que irão configurar os ambientes virtuais de aprendizagem como sendo espaço essencialmente educacional, pois somente a interação não garante uma relação de ensino e aprendizagem plena. Desse modo, a questão pedagógica não pode ser esquecida.

Ainda em relação às possibilidades do uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem na EaD, Mill e Fidalgo (2007) apontam que o fato da educação ser uma atividade permeada pelos processos comunicacionais, a mesma é diretamente influenciada pelas novas possibilidades comunicacionais criadas pela digitalização (MILL e FIDALGO, 2007). Essas novas possibilidades de comunicação propiciaram o redimensionamento espaço/temporal e maior interatividade entre alunos e docentes, bem como a disposição das linguagens oral, escrita e digital juntas ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD (MOORE e KEARSLEY, 2011).

A inserção das tecnologias digitais na educação, de modo geral, trouxe e continua trazendo novas necessidades formativas e pedagógicas na educação. Conseqüentemente, trouxe inovações na prática pedagógica dos professores, que antes era composta apenas por livros e troca de correspondências entre professores e alunos e a incorporação de novas teorias educacionais.

O fato do processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância ser mediado pelas tecnologias digitais, faz com que apareçam novas necessidades de formação para atuar na modalidade virtual, pois o uso das tecnologias requer conhecimentos específicos para que sua inserção na educação e seu processo de ensino e aprendizagem seja efetivo.

Devido ao fato do processo de ensino e aprendizagem na EaD não ocorrer presencialmente, mas sim através da mediação de tecnologias, o processo de ensinar e

aprender na Educação a Distância deve ser planejado e intencional, cabendo ao professor planejar e criar condições e meios para ensinar um determinado conteúdo a seu aluno (MOORE e KEARSLEY, 2008).

O modo como o trabalho docente é organizado na Educação a Distância é diferente da educação presencial. Na EaD a relação de organização do trabalho docente ocorre de maneira coletiva, cooperativa e de maneira fragmentada, ou seja, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles (professores, tutores e projetistas educacionais), trabalho chamado de polidocência (MILL, 2010a). 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 processo de ensino e aprendizagem na EaD (MILL, 2010a). Em contrapartida, esse modo de organização fragmentado do trabalho pedagógico da EaD acarreta algumas implicações negativas e positivas, como o distanciamento do trabalho individual na qual o trabalhador tem controle de todas as etapas do seu fazer e o trabalho colaborativo e em equipe, respectivamente.

Mill et al. (2008) afirma que o surgimento da EaD fez com que aparecessem novas figuras profissionais no trabalho docente. Conseqüentemente, também emergiram novas maneiras de organização do fazer docente. Essas novas maneiras de desenvolver as tarefas antes incumbidas no ensino presencial a um único docente, na modalidade virtual passam a ser divididas com uma equipe polidocente, na qual cada um é responsável por uma etapa do fazer docente.

Na EaD essa equipe é categorizada por Mill (2010b) como polidocente e é composta, embora não em todas as IES públicas, mas em sua grande maioria, pelos seguintes membros e suas respectivas funções:

- Professor-conteudista: é o especialista no conteúdo da disciplina e sua função é elaborar materiais didáticos em diversas mídias. Também é responsável pela elaboração dos conteúdos e por adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem e quando acumula a função de aplicador da disciplina, geralmente é denominado professor-coordenador.
- Professor-formador: é o profissional cuja função consiste em acompanhar os alunos durante a aplicação disciplina e gerenciar os tutores. Em determinadas situações, por motivos financeiros, gestores em EaD compram o conteúdo do professor-

conteudista e o dispensam. Assim, nestas situações, não há um professor formador, ficando a formação por conta dos tutores. A importância de se ter este integrante na equipe, o mesmo que criou o conteúdo do curso, é a presença de um especialista.

- Tutores virtuais: geralmente são especialistas na área da disciplina que trabalham e são os responsáveis por acompanhar os alunos em seus estudos e orientando-os em suas dificuldades. Devido ao grande número de alunos que podem estar matriculados em uma mesma disciplina, os tutores auxiliam o professor-formador na função docente.
- Tutores presenciais: tem como função dar atendimento local ao aluno e auxiliam os docentes-formadores em atividades presenciais diversas e sua formação tende a ser mais generalista e menos especializada que a do tutor virtual.
- Equipe multidisciplinar: grupo de profissionais composto de especialistas em diversas mídias (impressa, audiovisual e virtual). Muitas vezes considerados pelos docentes como apoio técnico, ela é necessária para que o docente virtual possa dar sua aula a contento, sendo peças-chave para o desenvolvimento qualitativo de seu trabalho.
- Projetista Educacional ou Designer Instrucional: são os profissionais responsáveis pela adequação dos conteúdos da disciplina às mídias adotadas nos cursos na modalidade a distância. É ele que trabalha na organização da disciplina em conjunto com o professor, assessorando-o em seu projeto.
- Equipe coordenadora: Seus papéis compreendem inter-relações importantes com os demais atores da equipe polidocente. As diretrizes escolhidas por esta equipe afetam o tipo de atividade docente e a proposta metodológica.
- Equipe de apoio técnico: Embora não exerça atividades diretamente ligadas com a docência virtual, participam indiretamente do andamento das atividades pedagógicas. São trabalhadores de apoio com helpdesk, apoio técnico, logístico, acadêmico e outros profissionais.

Estudos de Belloni (2001) e Ribeiro et al. (2009) apontam que na Educação a Distância a dicotomia taylorista de separação entre os que fazem e os que executam se faz muito presente nessa modalidade educacional. Isto é, na maioria dos cursos de EaD os professores são responsáveis pelas ações associadas à transmissão dos conteúdos,

planejadas com antecedência, enquanto que os tutores são responsáveis pela gestão das atividades discentes, incluindo as interações professor-aluno. Em contrapartida, a presença dessa hierarquização acaba por desvalorizar o fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina, enquanto que, na verdade o tutor exerce papel chave no processo de ensino-aprendizagem na EaD.

O uso intensivo das tecnologias digitais, a fragmentação e colaboração do trabalho educativo implicam alguns desafios a serem enfrentados pela a Educação a Distância. Um desses desafios é a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, uma vez que a EaD possui suas particularidades que perpassam desde a organização do conteúdo do curso até a organização do trabalho docente.

Levando em consideração as especificidades da docência presencial com a docência na Educação a Distância, Mill (2010a) afirma que nessa experimentamos um tipo de trabalho “polidocente”, tendo em vista que na “unidocência” do ensino presencial o professor é responsável por todo o processo de desenvolvimento da disciplina e na EaD essa responsabilidade é distribuída. Em contrapartida, Ribeiro et al. (2009) ressaltam que em algumas instituições há experiências em que os docentes responsáveis pelas disciplinas exercem ações desempenhadas por diferentes profissionais com nenhum ou pouco contato entre eles e contextos em que há colaboração entre o professor-conteudista e o tutor.

Os autores Oliveira et al. (2012) destacam que cada modalidade de ensino possui suas características, mas tanto na educação presencial quanto na Educação a Distância é preciso buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente. E esses conhecimentos adicionais quando se juntam aos outros compõem um conhecimento pedagógico do conteúdo específico à EaD que dará origem a uma nova identidade docente. Essa nova identidade não deve ser entendida como uma negação de toda experiência anterior, de todo conhecimento construído pelo professor, mas como o resultando de todo o processo.

Frente aos novos conhecimentos docentes, Marcelo García (2002) aponta que as transformações culturais, sociais, econômicas e políticas têm exigido dos professores uma permanente atividade de formação e aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Castro e Santos (2010) também destacam a importância da formação docente:

[...] pensar a formação docente tem se constituído uma das principais preocupações do cenário educativo quando propomos uma concepção pedagógica que abrace a construção colaborativa do conhecimento (CASTRO e SANTOS, 2010, p.2).

Vindo a corroborar com a perspectiva anterior Nóvoa (1995) aponta a necessidade da formação de professores a estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as mudanças de auto-formação participada de sua prática, em um movimento de reflexão-ação.

Pensando na formação de professores para atuarem na modalidade a distância Castro e Santos (2010) defendem a ideia de que na educação atual não há separação das práticas de educação presencial das práticas da modalidade a distância, pois:

[...] estar geograficamente disperso não é estar distante, especialmente quando tecnologias digitais vêm proporcionando encontros e diálogos síncronos e assíncronos e instituindo novas possibilidades de presencialidade em rede. Além disso, as práticas presenciais de educação vêm se apropriando também das tecnologias digitais em rede como extensões da sala de aula, uma vez que são criados e disponibilizados conteúdos e situações de aprendizagem que ampliam os processos educativos para além dos encontros face a face (CASTRO e SANTOS, 2010, p.5).

Nesse sentido, Mill (2010a) destaca que a prática docente na Educação a Distância, por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também em relação àqueles ligados ao uso das tecnologias. De acordo, Oliveira et al. (2012) a literatura indica que, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem de mobilizar saberes tais como domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe.

Em relação aos saberes docentes Tardif (2000) afirma que os conhecimentos dos professores são plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Isso porque são construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização, não possuem uma única fonte, mas se compõem da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence); são conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais,

apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

Na sociedade atual os modos de profissão docente implicam no reforço das dimensões coletivas e colaborativas do trabalho em equipe e da intervenção conjunta nos projetos educativos, fazendo com que exista cada vez mais necessidade do exercício da profissão docente organizar-se em torno de comunidades de prática (NÓVOA, 2009). Para que os professores aprendam a trabalhar colaborativamente é preciso que a formação de professores também trabalhe nessa perspectiva. Entretanto, isso não é exclusivo ao contexto de EaD, mas também uma necessidade no âmbito da educação presencial nos dias atuais.

Estudos de Marcelo García (1999), André et al. (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2002; 2003), Anastasiou (2002), Morosini (2001) e Mizukami (2005) apontam que tem se dado pouca atenção à formação e preparação do professor universitário para a docência. Além disso, afirmam que este é um território que apresenta poucas iniciativas, comparadas às demais, uma vez que apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica. De acordo com Ferenc e Mizukami (2005) a ausência da formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação. Para auxiliar na compreensão do desenvolvimento da docência no ensino superior os estudos de Marcelo García (1999), Pérez Gómez (1992), Mizukami (2000), Mizukami et al. (2002) destacam a importância de se olhar para a prática como lugar do aprender a ensinar, de aprendizagem e construção de saberes da profissão. Nesse sentido, Ferenc e Mizukami (2005) advertem que é preciso que os estudos busquem entender como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida, indaguem sobre a aquisição dos conhecimentos pelos docentes, o que conhecem e como adquirem os conhecimentos da profissão.

De acordo com Ferenc e Mizukami (2005), durante muito tempo o saber ensinar (saber das ciências da educação, saberes metodológicos) foi visto apenas como um adereço aos saberes disciplinares, deixando os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência em segundo plano, acreditando-se na concepção de que o domínio do conhecimento específico bastava para ensinar. Entretanto, ainda hoje, se sabe muito pouco sobre os processos pelos quais o professor passa a aprender a ensinar. De acordo com os

autores supracitados, a pesquisa sobre aprender a ensinar evolui na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem.

Pensando no contexto da Educação a Distância, Oliveira et al. (2012) destacam que nesta modalidade os docentes virtuais precisam:

[...] apropriar-se de outros conhecimentos que tem a ver com conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem e das tecnologias que envolvem saberes específicos, conhecimento do curso e do profissional que se pretende formar, conhecimento da equipe que vai lhe dar sustentação para que sua disciplina seja bem planejada e executada, conhecimento do perfil de aluno com o qual se vai trabalhar. Há que se considerar também as condições de trabalho desse professor, bem como as políticas públicas que regulamentam a educação e, em especial, a EaD (OLIVEIRA et al., 2012, p.12-13).

Tendo em vista esse cenário emergente da Educação a Distância surgiram algumas questões acerca dessa modalidade de ensino: Quais são as particularidades da docência nessa modalidade de ensino? Quais saberes são necessários para atuar como docente virtual e onde são adquiridos esses saberes? Existe discrepância entre a formação e saberes exigidos para atuar na docência virtual e os necessários?

Nesse sentido, essa investigação analisou como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual no âmbito de quatro Instituições de ensino Superior (IES) que estão inseridas no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que oferecem cursos de graduação na modalidade virtual (Figura 1.1).

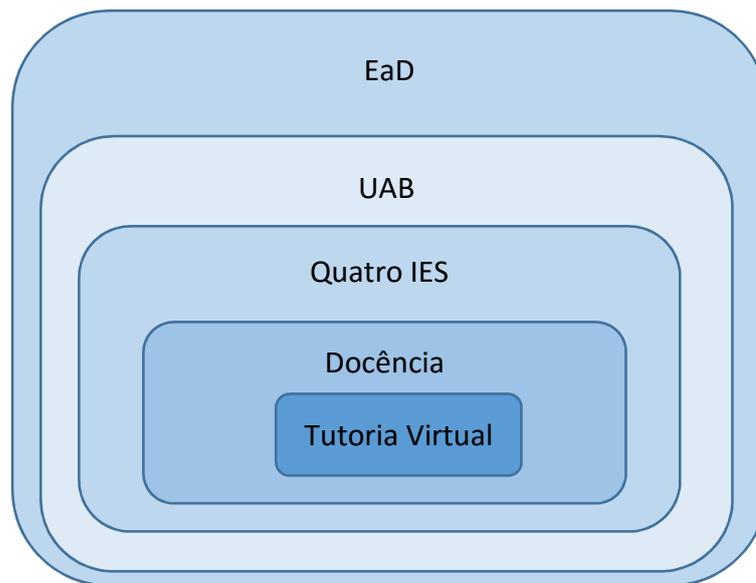


Figura 1.1. O contexto de estudo da questão de pesquisa.
Fonte: Autoria própria.

Por se tratar de uma pesquisa que visou analisar o desenvolvimento da docência virtual, a seleção de participantes para a pesquisa foi feita pela escolha de indivíduos envolvidos diretamente com o processo de ensino aprendizagem virtual, ou seja, o tutor virtual, uma vez que na EaD geralmente é o tutor virtual que desenvolve diretamente todo o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem com os alunos. Para complementar a coleta de dados realizou-se também uma entrevista com o coordenador pedagógico da UAB de cada IES para compreender como a docência na EaD das quatro IES está configurada.

Portanto, este estudo se fez necessário para uma maior compreensão do desenvolvimento da docência nessa modalidade de ensino. Essa compreensão é considerada importante por contribuir com uma formação de professores para a Educação a Distância mais efetiva. E para que essa compreensão aconteça, é necessário analisar quais são os modelos de docência virtual, bem como as dificuldades, desafios, facilidades e estratégias presentes na tutoria virtual das instituições participantes, quais são os saberes docentes para essa modalidade, bem como aonde e de que forma o docente virtual adquire esses saberes, qual a formação real e a exigida para atuar na docência virtual e, por fim, para que lugar caminha a docência na EaD.

1.5. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza quali-quantitativa com primazia da perspectiva qualitativa. Essa abordagem foi escolhida por contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Além da análise qualitativa, também foram explorados intensamente os benefícios das análises quantitativas, a fim de complementar a busca pelos objetivos dessa investigação.

Como campo de pesquisa, elegemos quatro instituições de Ensino Superior, denominadas pelos pseudônimos: Saturno, Vênus, Marte e Plutão, como forma de guardar sigilo dos dados. Já como sujeitos de pesquisa, participaram 461 tutores virtuais, sendo 194 (42,08%) tutores virtuais da IES Saturno, 194 (42,08%) da IES Vênus, 55 (11,93%) da IES Marte e 18 (3,90%) da IES Plutão. Além dos tutores virtuais, participaram desta investigação os coordenadores da UAB das quatro instituições pesquisadas.

Essa pesquisa foi realizada em quatro momentos: levantamento e estudo bibliográfico para um aprofundamento na temática (primeiro momento), coleta de dados para buscar respostas para a questão da pesquisa (segundo momento), sistematização e análise de dados para a organização dos dados obtidos analisados, sob a luz da bibliografia levantada (terceiro momento) e por fim, a escrita da dissertação e sua divulgação em revista e eventos científicos (quarto momento).

Levantamento bibliográfico

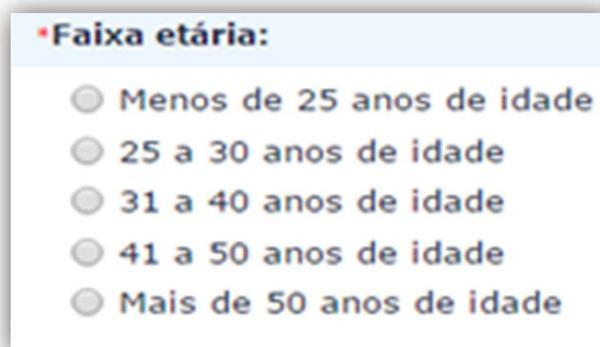
Nessa etapa procurou-se explorar o campo da formação e aprendizagem dos tutores virtuais por meio de pesquisas bibliográficas, através do levantamento de teses, dissertações, livros, artigos científicos, leis, decretos e portarias, assim como, documentos oficiais e das próprias instituições investigadas nessa pesquisa.

Tendo como dimensões da análise teórica a formação, os saberes e a prática docente na Educação a Distância foram trabalhados os seguintes conceitos: formação pela e para a EaD, saberes da docência presencial e virtual, desafios e estratégias do exercício da tutoria virtual, bem como as transformações na docência pela qual estamos passando.

Coleta de dados

Essa etapa consistiu primeiramente em selecionar e preparar os instrumentos de coleta de dados mais adequados para os objetivos específicos da pesquisa: o questionário e o roteiro de entrevista.

O questionário foi disponibilizado em uma plataforma online (LimeSurvey⁷) contendo seis grupos de questões semiabertas, ou seja, um misto de questões abertas (subjetivas), fechadas (objetivas) e em escalas. De acordo com Bell (2008) as questões objetivas incitam os participantes a marcarem um ou vários itens que considerem apropriados de acordo com a solicitação de cada questão (Figura 1.2). Já as questões em escalas foram utilizadas a fim de descobrir a intensidade de atitudes ou sentimentos, pedindo para que os participantes indicassem a intensidade de concordância ou discordância com determinado assunto (Figura 1.3). E, por fim as perguntas verbais, abertas ou dissertativas que foram incluídas para sabermos o que os tutores virtuais pensam a respeito da tutoria (Figura 1.4).



*Faixa etária:

- Menos de 25 anos de idade
- 25 a 30 anos de idade
- 31 a 40 anos de idade
- 41 a 50 anos de idade
- Mais de 50 anos de idade

Figura 1.2. Exemplo de questão objetiva utilizada no questionário.
Fonte: Autoria própria.

⁷ Limesurvey é um software livre que permite a qualquer usuário criar e disponibilizar questionários online, além de oferecer análises preliminares com gráficos e tabelas a partir das respostas dos participantes. Pode ser baixado gratuitamente e oferece cerca de 20 possibilidades diferentes de questões sendo utilizado por pesquisadores, universidades e empresas. Mais informações podem ser obtidas no próprio site do Limesurvey: <http://www.limesurvey.org>

* Como você avalia a sua interação com os demais profissionais que atuam no curso em que você atua como tutor virtual?

	Nunca interagi	Ruim	Boa	Muito boa	Excelente
Professor autor/conteudista	<input type="radio"/>				
Professor formador (coordenador da disciplina)	<input type="radio"/>				
Coordenador do curso	<input type="radio"/>				
Coordenador de polo	<input type="radio"/>				
Tutores presenciais	<input type="radio"/>				
Outros tutores virtuais	<input type="radio"/>				
Coordenador da tutoria	<input type="radio"/>				
Profissionais de apoio (designers gráficos, sonoplastas, web designers, redatores etc)	<input type="radio"/>				

Figura 1.3. Exemplo de questão em escala utilizada no questionário.
Fonte: Autoria própria.

* Cite as 3 principais DIFICULDADES do seu trabalho com a tutoria virtual?

Figura 1.4. Exemplo de questão aberta utilizada no questionário.
Fonte: Autoria própria.

O primeiro grupo de questões do questionário refere-se às informações pessoais e profissionais básicas dos tutores virtuais. Nele o foco foi o de levantar informações dos tutores virtuais acerca do sexo, faixa etária, área de formação, maior titulação, tempo de experiência como tutor virtual, tempo de experiência no ensino presencial, instituição em que trabalha, outras experiências com EaD além da tutoria, horas semanais de dedicação à tutoria virtual, os motivos que os levaram a ser tutores virtuais bem como as contribuições da experiência presencial para sua prática na tutoria virtual.

Em relação ao segundo grupo de questões do questionário, nosso intuito foi de descrever e caracterizar a formação dos docentes virtuais. Nesse bloco de questões procuramos verificar se os tutores virtuais realizaram ou não um curso específico de formação para a tutoria virtual, bem como algumas informações sobre o mesmo. Dentre

essas informações destacam-se o motivo que levou o tutor virtual a realizar o curso, se o curso foi oferecido pela própria instituição em que o tutor trabalha, bem como a carga horária e a modalidade em que o curso foi realizado. Além disso, os tutores virtuais também tiveram que classificar os temas tratados no curso de formação para a tutoria virtual de acordo com o grau de abordagem de cada conteúdo abordado no curso. E, por fim, solicitou-se que os tutores virtuais indicassem cinco aspectos mais significativos e cinco aspectos menos significativos para sua formação como tutor virtual a fim de verificarmos os elementos mais importantes que os cursos de formação para a tutoria virtual ofereceram aos tutores virtuais e que foram úteis para sua prática como tutor virtual.

Já no terceiro grupo de questões do questionário focamos em identificar os saberes necessários ao tutor virtual, bem como os saberes adquiridos ao longo da experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial. Nesse grupo solicitamos que os tutores virtuais classificassem os saberes de acordo com o grau de necessidade para o exercício da tutoria virtual. Também pedimos para que os tutores virtuais classificassem alguns itens referentes à prática da tutoria de acordo com o grau de necessidade para a aprendizagem da tutoria virtual e para que apontassem os pontos negativos e positivos sobre o trabalho com a tutoria virtual. Por fim, solicitamos que os tutores virtuais opinassem acerca do trabalho do tutor virtual ser considerado ou não um trabalho docente equivalente ao trabalho do docente presencial.

No quarto grupo de questões apontamos a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e as perspectivas da docência para os próximos anos. Neste bloco perguntamos aos tutores virtuais quais transformações irão ocorrer com a docência universitária no futuro e se essa sua opinião, acerca das transformações da docência, seria influenciada pela sua experiência como docente na EaD. Além disso, pedimos que os tutores apontassem quais vantagens essas transformações na docência trarão para o docente e para o processo de ensino e aprendizagem, assim como as desvantagens decorrentes dessas transformações.

Já no quinto grupo de questões do questionário procuramos apontar os possíveis desafios e estratégias decorrentes da proposta de formação institucional para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. Neste bloco de questões solicitamos que os tutores virtuais classificassem o grau de dificuldade enfrentado no início da sua atuação na tutoria virtual, sugerissem algumas dicas para a superação das

dificuldades enfrentadas e classificassem o grau de interação deles com os demais profissionais da EaD. Além disso, os tutores virtuais foram solicitados a apontar as três principais dificuldades e as três principais vantagens no seu trabalho com a tutoria virtual, assim como os aspectos que considera desagradável no seu trabalho como tutor virtual. Por fim, pedimos para que dessem algumas dicas aos futuros tutores virtuais sobre o trabalho na tutoria virtual.

No último grupo de questões do questionário deixamos alguns espaços para que os tutores virtuais pudessem fazer comentários livres acerca da pesquisa, da temática tratada, dentre outros. Neste bloco também aproveitamos para perguntar sobre o interesse e disponibilidade em participar de uma entrevista pré-agendada e, em caso afirmativo, solicitamos informar alguns dados para contato. Por fim, agradecemos a contribuição dos tutores virtuais nessa pesquisa e pedimos o e-mail de contato, caso tivessem interesse em receber o resultado final dessa pesquisa.

Outro ponto importante de ressaltar é que foi disponibilizado no início e ao final do questionário o telefone e e-mail para contato com a pesquisadora, caso fosse necessário tirar alguma dúvida ou mesmo fazer algum comentário. Foram vários e-mails recebidos com diferentes conteúdos: confirmação de preenchimento do questionário, comentários sobre a EaD de um modo em geral, agradecimento por poder participar da pesquisa, solicitação de leituras sobre a EaD, dentre outros.

Para dar início ao processo de coleta de dados dessa investigação, o projeto para a realização da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo sido aprovado (Parecer 381.036). Após essa etapa, deu-se início à aplicação do questionário com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸ para os docentes virtuais dos cursos de graduação na modalidade EaD de 11 instituições vinculadas ao Sistema UAB convidadas a participar da pesquisa. Portanto, de um universo de 104 IES vinculadas ao sistema UAB, nossa amostra inicial foi de 11 (10%) IES. A partir dessas 11 IES selecionamos as IES que obtiveram maior número de participantes no questionário, resultando em uma amostra final de quatro IES.

Os dados coletados pelos questionários também serviram para nortear o roteiro das entrevistas, bem como para auxiliar na seleção de sujeitos para a entrevista. Para isso, no

⁸ O TCLE e o questionário encontram-se disponíveis nos Anexos B e C, respectivamente.

próprio questionário perguntamos sobre a disponibilidade e interesse em participar de uma entrevista previamente agendada e, a partir das respostas afirmativas, foram feitos contatos via telefone e e-mail para agendar o local e horário para a entrevista. Assim, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas de maneira presencial ou virtual⁹ com três docentes virtuais de cada uma das quatro instituições pesquisadas, contemplando um total de 12 entrevistas com tutores virtuais. Dos 461 tutores virtuais participantes desta investigação 215 (46,64%) deles demonstraram interesse e se disponibilizaram a participar da entrevista (Figura 1.5).

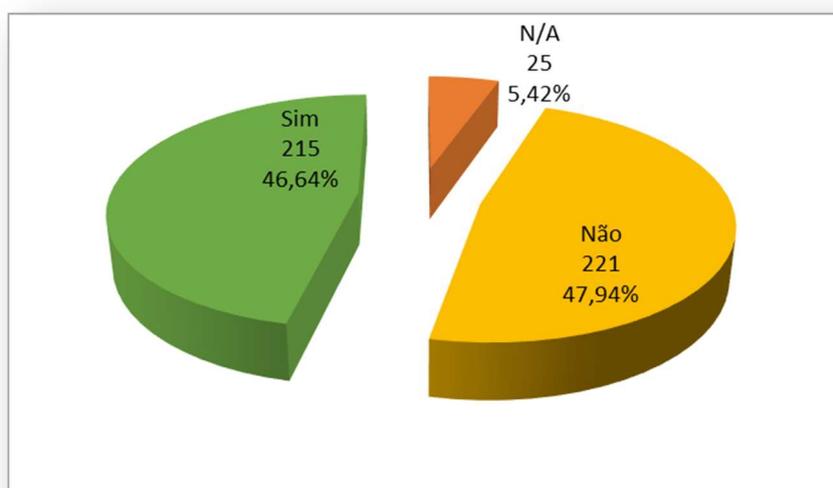


Figura 1.5. Disponibilidades dos docentes virtuais em participar das entrevistas previamente agendadas.

Fonte: Autoria própria.

Os critérios adotados para a seleção dos tutores virtuais para participarem da entrevista se deu de acordo com os seguintes requisitos: ter mais de três anos de experiência na docência virtual e também no ensino presencial. Esse critério se justifica pela premissa de que tutores virtuais com maior tempo de experiência na docência virtual e presencial possuem mais informações para nossa investigação.

O roteiro de entrevista para os tutores virtuais foi elaborado com 11 questões semiestruturadas a fim de coletar dados mais aprofundados e preencher lacunas deixadas pelos questionários. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a entrevista pode ser utilizada

⁹ A maioria das entrevistas com os tutores virtuais se deu presencialmente. Entretanto, alguns tutores solicitaram participar virtualmente por não residir na cidade na qual a IES está localizada.

como forma predominante de recolha de dados ou utilizada em conjunto com outra forma de coleta. Assim como o questionário, o roteiro de entrevista foi elaborado contendo questões que atendiam aos objetivos específicos e algumas delas também atenderam a mais de um objetivo específico simultaneamente.

Para complementar os dados em relação à organização da docência na Educação a Distância de cada uma das instituições de Ensino Superior participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores da UAB das quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas. As entrevistas, tanto com os tutores virtuais quanto com os coordenadores da UAB, foram gravadas (voz no formato MP3) e posteriormente transcritas pela pesquisadora¹⁰.

Como forma de triangulação dos dados e também metodológica, além desses dois tipos de instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista, utilizamos a análise documental para complementar a coleta de dados. A escolha pela análise documental justifica-se pelo fato da mesma ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O conjunto de documentos analisados incluíam os editais de seleção de docentes virtuais e legislação referente à EaD. O uso de mais de um instrumento de coleta de dados deve-se ao fato de cada um deles possuir suas especificidades e importância própria. O caráter de complementaridade entre eles também foi levado em consideração. Dessa forma, buscamos uma triangulação dos dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados contribuindo para a validação da pesquisa e melhor qualidade dos resultados.

Sistematização e análise dos dados

Feita a coleta de dados passou-se a etapa de sistematizar, em categorias formuladas, os dados obtidos no questionário, entrevistas e na análise de documentos, com base nos objetivos específicos da pesquisa e subsidiadas pelo aprofundamento teórico da bibliografia levantada e estudada. Entretanto, antes de formular as categorias foram

¹⁰ É importante salientar que, embora as transcrições tenham respeitado integralmente a fala dos sujeitos, alguns trechos foram adaptados de acordo com as normas gramaticais para uma melhor compreensão do texto, buscando respeitar a essência da informação prestada pelos entrevistados.

analisados minuciosamente os dados obtidos na coleta, a fim de certificar que eles foram suficientes para responder o problema dessa pesquisa e se haveria a necessidade de criar ou modificar algum objetivo específico. Após esse cuidado, foi acrescentado mais um objetivo específico e os outros foram reorganizados para uma melhor compreensão da temática investigada.

A análise dos dados foi feita com base nos referenciais teóricos sobre educação a distância, formação de professores para a EaD, saberes da docência presencial e virtual, desafios e estratégias da tutoria virtual, bem como a percepção sobre o futuro da docência.

Durante a análise dos dados, também se procurou levar em consideração que os docentes virtuais participantes da pesquisa são provenientes de diferentes instituições e que atuam em cursos diversos, com formas de organização distintas. Dessa forma, as respostas dadas por eles foram relacionadas ao curso e à instituição em que atuam e, portanto, carregam certas particularidades em relação aos demais docentes virtuais participantes da pesquisa.

Elaboração do texto da dissertação

Após todo esse processo descrito anteriormente foi organizado esse relatório de pesquisa em forma de dissertação de mestrado, a fim de elucidar o caminho da pesquisa, bem como o resultado final da investigação. Além disso, após a escrita e aprovação dessa dissertação tem-se o intuito de divulgar a pesquisa em revistas e eventos científicos.

No capítulo subsequente dessa dissertação, delinear-se-á como a docência virtual está organizada dentro das quatro Instituições de Ensino Superior (IES) participantes da pesquisa e quais são as particularidades da docência na Educação a Distância em cada uma dessas quatro Instituições de Ensino Superior estudadas. A apresentação do modelo pedagógico de EaD nas IES e suas respectivas configurações de docência se fizeram importante na pesquisa para nos auxiliar na busca pela compreensão de como o tutor virtual aprende a trabalhar na EaD.

CAPÍTULO 2

A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA VIRTUAL NOS MODELOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA PESQUISADAS

2.1. Apresentando a temática

Neste capítulo, nosso foco foi o de identificar e descrever a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico da Educação a Distância das quatro Instituições de Ensino Superior investigadas, para assim, poder analisar o desenvolvimento da aprendizagem da docência pela tutoria virtual. Contudo, antes serão apresentados alguns apontamentos sobre a EaD brasileira e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em seguida, serão apresentados como a docência virtual está organizada dentro das quatro Instituições de Ensino Superior (IES) participantes da pesquisa e quais são as particularidades da docência na EaD em cada uma das IES estudadas.

Para responder as duas questões apresentadas no parágrafo acima, apresentar-se-á um panorama geral sobre a Educação a Distância no Brasil, os modelos pedagógicos e a configuração de docência virtual nas quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas. E, por fim, serão apresentadas algumas considerações parciais sobre o modelo de docência virtual presente no modelo pedagógico dessas quatro Instituições de Ensino Superior.

2.2. A Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil: alguns apontamentos

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que possibilita a democratização do acesso ao conhecimento e a expansão das oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida, uma vez que esta independe das distâncias entre aluno e instituição de ensino. Seu surgimento e expansão só foram possíveis em decorrência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) mais recentes. Todo esse processo fez surgir novas demandas de formação docente e saberes específicos para atuar nesta modalidade de ensino. Em outras palavras, na Educação Virtual, a própria configuração da docência difere da docência tradicional/presencial.

O surgimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹ através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país e apoiando pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006). Além disso, é o Sistema UAB que fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, em locais distantes e isolados, propiciando a universalização do acesso ao ensino superior e requalificando os professores em exercício.

A Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005, é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Nesse sistema, o público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Entretanto, em 2007, foi direcionado também para o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-TEC Brasil)¹² para a formação profissional de egressos do ensino médio de forma inicial e continuada, bem como da educação de jovens e adultos. Desta forma, esses dois programas são os responsáveis por introduzirem a educação a distância em todas as universidades federais e em todas as instituições federais de educação, ciência e tecnologia (IFs). A partir de 2006, após a criação da Universidade Aberta do Brasil, as vagas foram ampliadas e permitiu-se o acesso ao ensino superior público e gratuito pela EaD (MILL et al., 2008).

¹¹ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Saiba mais em: <http://www.uab.capes.gov.br>

¹² A Rede e-TEC tem como finalidade desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de educação a distância. Ele é uma das ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que também articulam, dentre as suas atribuições, o Brasil Profissionalizado, Expansão da Rede Federal de EPCT; Continuidade do Acordo e Expansão de Gratuidade do Sistema S e Ampliação da Capacidade do Sistema S. A profissionalização, inclusive a distância, deve ser elemento que contribua para o ingresso, permanência e conclusão do Ensino Médio para jovens e adultos. Nesse sentido, ela é entendida como estratégia de elevação da escolaridade e deve se articular às demais ações da própria instituição, fortalecendo as possibilidades de permanência e continuidade de estudos. Saiba mais em: <http://redeetec.mec.gov.br/index.php/home>.

Atualmente estão vinculadas ao Sistema UAB 103 instituições, sendo 56 universidades federais, 30 estaduais e 17 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Também fazem parte do sistema 636 polos de apoio presencial, com destaque para a região Nordeste, com a maior quantidade de polos (218) e para a região Norte, com maior quantidade de polos proporcionalmente à quantidade de municípios (existem polos instalados em 19% dos municípios da região)¹³.

De acordo com o MEC, o objetivo do sistema UAB é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação superior pública no país, ampliar o seu acesso e estimular a criação de centros de formação permanente por meio de polos de apoio presencial.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil tem diversas virtudes, dentre elas repensarem a prática pedagógica nas universidades públicas, democratizar o conhecimento dos grandes centros de produção científicos brasileiros e mudar a cultura do ensinar e aprender (MILL, 2007). Além disso, a maioria dos polos da UAB situa-se em municípios distantes de grandes centros urbanos, o que dá à UAB o mérito de descentralizar e socializar os benefícios da formação superior pública aos cidadãos marcados pela exclusão profissional. Entretanto, Mill (2007) também aponta que este sistema possui algumas dificuldades, como a articulação entre polos e IES e sua logística de funcionamento, a relação entre professor e tutor, o tratamento não institucional das atividades de EaD, a evasão, frequência, permanência e equidade na modalidade, dentre outras.

No atual contexto da sociedade contemporânea, tem-se exigido cada vez mais profissionais capacitados e especializados na área em que vão atuar. Na educação¹⁴ não é diferente, e nem deveria ser, uma vez que essa, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

¹³ Dados apresentados no 6º Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2012 e divulgados no site <http://www.uab.capes.gov.br>

¹⁴ De acordo com a LDB 9.394/96 a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Decreto 5.622, 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB nº 9.394/96 caracteriza a Educação a Distância (EaD) como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A educação brasileira está amparada pela Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dentro dela a EaD foi oficialmente incorporada como parte da educação brasileira por meio do Art. 80 “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, MEC, 1996). Entretanto, somente 9 anos depois, com o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que o Art. 80 da Lei 9.394/96 foi regulamentado e a EaD passou a ser amparada legalmente.

A regulamentação do Art.80, presente na LDB caracteriza a EaD como uma:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 1996).

O Art.80 da LDB, além de caracterizar a EaD, autoriza que seja ofertada na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional (cursos técnicos de nível médio e cursos tecnológicos de nível superior) e Educação Superior (cursos sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado). Esses cursos ofertados deverão ser projetados com a mesma duração dos respectivos cursos na modalidade presencial. Além disso, os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais.

O art. 80 da LDB também discorre acerca da avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados que será mediante o cumprimento das atividades programadas e da realização de exames

presenciais. Outro destaque é a validade dos diplomas e certificados de cursos e programas a distância em todo território nacional.

Outro marco na regulamentação da EaD foi a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 que autoriza as IES a ofertar disciplinas a distância, integral ou parcialmente, até 20% da carga horária total do curso com a utilização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como a previsão de encontros presenciais e atividades para a tutoria. Entretanto, para que isso se concretize essa Portaria aponta a necessidade da existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso para exercer a tutoria das disciplinas ofertadas.

O documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, elaborado em 2003 e atualizado em 2007, embora não tenha força de lei, atua como um norteador que subsidia atos legais do poder público referentes aos processos de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade (MEC, 2007). Tal documento tem função de induzir a concepção teórico-metodológica da EaD, bem como sua organização.

A partir desse padrão mínimo para a estrutura dos cursos proposto pelo MEC nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e também pela LDB, deu-se liberdade para cada IES adaptar e adequar a proposta à sua concepção de ensino e aprendizagem possibilitando, de acordo com Mill (2007):

[...] o surgimento de diversos modelos de EaD em termos de organização universitária, docência, tutoria, uso dos polos, tipo de material didático, sistema de comunicação, mídias adotadas, configuração das equipes, sistemas de gestão acadêmica e pedagógica das atividades, acompanhamento dos estudantes etc [...] Essa liberdade às IES pode empobrecer a consolidação da modalidade, mas a diversidade de experiências de EaD vigente no âmbito da UAB traz consigo a riqueza de múltiplas possibilidades e de, adiante, extrair o que cada experiência traz de melhor para a modalidade — isto já está acontecendo: gestores de uma IES estão em contato frequente com seus colegas de outras IES em busca de soluções para dificuldades diversas (MILL, 2007, p.11-12).

Uma das características da EaD que se destaca é a sua forma alternativa e complementar à educação presencial para formação do cidadão brasileiro, mostrando-se excepcional para a democratização do conhecimento e também bastante rica em termos de potenciais pedagógicos (MILL, 2007). Além disso, a EaD se apresenta mais como um modo

regular de oferta de ensino, utilizada tanto no ensino superior quanto para a formação inicial ou continuada, cuja demanda tende a crescer exponencialmente (BELLONI, 2006).

Neste sentido, de acordo com Oliveira et al. (2012), a EaD surgiu no cenário mundial como uma estratégia de ampliação da democratização do conhecimento, rompendo barreiras de tempo e de espaço, bem como outras barreiras econômico-sociais, que impedem o acesso de uma parcela considerável da sociedade à educação superior. E isso só é possível, devido aos avanços das telecomunicações que permitem o rompimento da relação espaço/temporal da educação presencial e aos meios massivos de armazenamento de informações que ampliam e transformam em uma nova dimensão o material didático a que tem acesso o aluno. A integração de diferentes elementos em um sistema educativo mais “tecnologizado” nos permite passar da ideia de uma educação para a distância, a ideia de uma educação não presencial (ALONSO, 1999).

O crescimento no número de instituições que ofertam cursos de Ensino Superior na modalidade a distância está estreitamente relacionado às políticas públicas para ampliação do Ensino Superior no Brasil.

A expansão da Educação a Distância se deu progressivamente por diversos fatores, como a presença da EaD na LDB, criação de leis, decretos e portarias que tratam especificamente do ensino-aprendizagem pela EaD, a criação de uma secretaria específica para a EaD, a reformulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para atender novas propostas de formação de professores para a educação básica, a criação da ABED (Associação brasileira de Educação a Distância) e da UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil) criada como consórcio de instituições públicas de ensino superior e, que recentemente, tornou-se uma associação de universidades públicas em rede (MILL, 2007). Todos esses fatores foram essenciais não apenas para a expansão da modalidade à distância, mas também para a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem ofertada nesta modalidade.

A docência na Educação a Distância possui particularidades em relação à docência na educação presencial. Essa particularidade refere-se principalmente pela maneira de organização da docência na modalidade à distância, a qual Mill (2007) categorizou como polidocência, na qual a função docente é atribuída a um conjunto de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de

um determinado curso. Isso acontece, pois na EaD a separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico é mais evidente do que na educação presencial.

Se, por um lado, essa separação se aproxima do modelo taylorista/fordista, ao mesmo tempo se assemelha ao modelo flexível de produção, fundamentalmente quando se leva em consideração a utilização das tecnologias como mediadoras do processo do trabalho (DEL PINO et al., 2011, p. 242).

A docência na EaD se torna mais complexa que na educação presencial, pois nesta modalidade processo de ensino-aprendizagem o trabalho docente é colaborativo e mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação diferentemente da educação presencial que o processo de ensino aprendizagem não está condicionado ao uso das TIC e o professor é o responsável por todo o desenvolvimento do trabalho docente. Desta forma:

[...] é necessário analisar o trabalho pedagógico e a docência virtual do ponto de vista pedagógico (na perspectiva da colaboração e da interatividade) e/ou do ponto de vista trabalhista (na perspectiva da fragmentação e coletividade de trabalhadores (MILL, 2012, p.22).

A mediação do trabalho docente na Educação a Distância é feita por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação que auxiliam na quebra das barreiras físicas, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e influenciam uma série de adequações do trabalho docente, incorporando habilidades e competências no manuseio das novas tecnologias da informação e da comunicação (DEL PINO et al., 2011).

Nesse sentido, Alonso (1999) destaca que o uso das TIC permite ampliar formas tradicionais de transmissão do saber, até agora predominantemente oral e escrita, e isto supõe uma renovação metodológica em consonância com as linguagens que atualmente começam a ser mais frequentemente utilizadas. Além disso, tanto para professores quanto para os alunos, a integração dos desenvolvimentos tecnológicos no processo educativo “implica na incorporação de uma dimensão formativa dos mesmos, com vistas à superação de um uso puramente instrumentalizador”.

De acordo com Del Pino et al. (2011), o termo professor tem perdido força na Educação a Distância e este passa a ser chamado de tutor, facilitador, monitor e até animador. Isso demonstra a precarização e esvaziamento do trabalho docente. Dessa forma, observa-se que os sujeitos (professores) têm sido colocados em um lugar secundário em relação à tecnologia. Parece que quanto maior a presença da tecnologia,

menor a necessidade do trabalho humano. Dessa forma, parece que a EaD prevê cada vez mais alunos e menos professores. Parece que o desempenho dos estudantes não depende da formação de professores e da sua atuação, mas sim, apenas, dos materiais utilizados. Enfim, trata-se da precarização e flexibilização do trabalho docente que se aperfeiçoam a partir da lógica do mercado e da globalização.

Em contrapartida, Alonso (1999) destaca a necessidade de ter ciência que o uso das tecnologias na EaD:

[...] não implica, necessariamente, na perda do protagonismo do professor nos processos de ensino/aprendizagem. Isso se considerarmos que do ponto de vista dos espaços de autonomia profissional, eles deverão continuar sendo aqueles que decidem que meios e recursos são os mais adequados aos objetivos educativos que pretendem. E esta capacidade de decisão se manifesta tanto na seleção como na elaboração de produções tecnológicas (ALONSO, 1999, p.7).

Dessa forma, pode-se dizer que saber utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação a favor do conhecimento e da aprendizagem é um grande desafio, não só aos professores e aos alunos desta modalidade, mas também para os professores e alunos da educação presencial. Portanto, cabe à formação de professores, de um modo em geral, formar professores aptos a saberem escolher quais meios e recursos são mais adequados para cada conteúdo a ser ensinado.

2.3. O modelo pedagógico de Educação a Distância nas Instituições de Ensino Superior no Brasil e as configurações de docência nessa modalidade de ensino

Nos últimos anos, com a evolução tecnológica, a Educação a Distância tem crescido socialmente e politicamente. Frente a esse crescimento, estudos de Mill (2012) apontam que o crescimento da EaD no âmbito social, deve-se ao fato de que a demanda por vagas no ensino superior público sofreu um aumento exorbitante. Já em relação ao crescimento da EaD no âmbito político, deve-se ao fato de que os governantes viram na EaD uma alternativa de atender a demanda sociais pelas vagas nas universidades.

Assim a abertura de novas vagas, no âmbito da educação superior presencial ou mesmo a criação de novas universidades públicas para o atendimento da demanda social cedem lugar à implementação de programas de EaD, a exemplo da criação da UAB (MILL, 2012, p.79).

Retomando um pouco sobre o início da EaD no Brasil, pode-se dizer que quase todas as iniciativas de EaD brasileiras surgiram por iniciativa de alguma universidade presencial com poucas tentativas de criação de universidade totalmente virtuais no Brasil que não vingaram (MILL, 2012). O modelo mais recorrente de EaD foi aquele vinculado espaço/temporalmente a uma instituição presencial e dentro destas instituições há unidades de EaD ou Secretarias de EaD¹⁵, que é um setor institucional responsável por zelar pela implementação e oferta de cursos pela modalidade de EaD. Dessa forma, dentro das universidades são disponibilizadas uma estrutura organizacional em termos de infraestrutura e instalações físicas, equipes de trabalho e recursos humanos, equipamentos e recursos comunicacionais, recursos tecnológicos e financeiros para dar suporte ao desenvolvimento dos cursos apresentados na Figura 2.6.

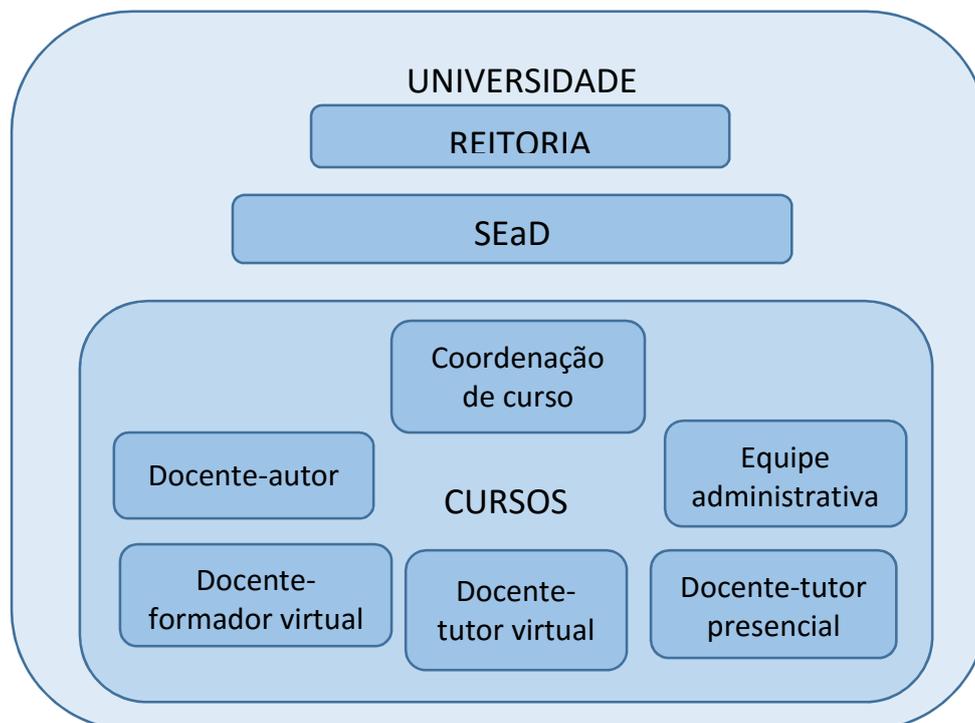


Figura 2.6. Elementos básicos comuns na estruturação organizacional das Unidades de Educação a Distância brasileiras.

Fonte: Compilação própria com base em Mill (2012).

¹⁵ As Unidades ou Secretarias de EaD também podem ser chamadas de núcleos, centros, institutos e departamentos em algumas universidades.

A estrutura básica da oferta de cursos a distância nas universidades, de um modo geral, é comum na maioria das universidades. Sendo assim, as instalações das Secretarias de EaD (SEaD) nas universidades têm se configurado em dois modelos distintos: Secretaria independente ou Secretaria Incorporada. Na organização de uma Secretaria de EaD Independente cria-se uma estrutura completamente separada daquele necessária à educação presencial, dando-lhe um caráter de autonomia. Nela há um grupo de educadores e outros trabalhadores dedicados exclusivamente à oferta de cursos pela modalidade EaD. Já a organização de uma Secretaria de EaD Incorporada à universidade reestrutura todos os setores acadêmicos e administrativos da universidade com a finalidade de incorporar uma nova modalidade educacional sem a necessidade de duplicar recursos. Essa estrutura, embora mais difícil de ser implementada devido à mudança de mentalidade dos recursos humanos envolvidos e à adaptação das antigas estruturas à modalidade EaD, é mais vantajosa e adequada, pois não gera disputa ou preconceitos entre as modalidades (MILL, 2012).

A configuração logística para uma Secretaria de EaD pode ser predominantemente virtual e central-polos. O tipo de sistema logístico de EaD é responsável por exercer influência direta nos custos de produção e distribuição de cursos, no modelo de atendimento aos estudantes, na concepção pedagógica, na noção de democratização do conhecimento, na personalização da formação e flexibilidade temporal, espacial e curricular, dentre outros. Dependendo dos tipos logísticos das secretarias de EaD a estrutura organizacional da EaD nas universidades sofre pequenas alterações, mas ultimamente as Secretarias estão experimentando a fusão desses dois tipos logísticos a fim de atender aos diferentes perfis e condições de vida do público-alvo (MILL, 2012).

As propostas pedagógicas de programas de EaD brasileiros têm apresentado, como padrão de funcionamento, um sistema logístico que pode ser dividido em dois modelos ou tipos: organização virtual e organização central-polos. De acordo com Mill (2012), a organização do tipo virtual é aquela que funciona quase que completamente em suportes virtuais e sem significativo apoio presencial ao aluno e sem necessariamente ser complementado por outras mídias físicas, como o material impresso ou o DVD. Já a organização de tipo central-polos é estruturada a partir de uma central de concepção, produção e oferecimento dos cursos em parceria com vários polos de recepção e apoio presencial ao aluno. Em geral, essa forma de organização pode ocorrer pelo uso conjunto

das mídias impressa, eletrônica ou digital e tem se configurado numa organização híbrida, com cursos organizados no ambiente virtual de aprendizagem e com as outras mídias complementando-as.

Ainda em relação aos modelos de organização da EaD, Mill (2012) aponta que existem aspectos positivos e negativos em ambos. De acordo com esse autor, o modelo tipo central-polos é mais vantajoso do ponto de vista social favorecendo a democratização da cultura e do conhecimento em regiões desfavorecidas cultural e socioeconomicamente. Entretanto, sua desvantagem é que esse tipo de organização é extremamente complexo e dispendioso pelo fato de que muitas vezes os gestores desconsideram em suas planilhas financeiras qualquer ganho social ou mesmo indireto. Além disso, nesse modelo há uma maior preocupação com o público alvo e com as questões regionais. Um exemplo desse modelo de organização tipo central-polos no Brasil é a UAB.

O modelo de organização tipo virtual tem como ponto negativo o fato de ter um foco direcionado mais a questões econômicas (rentabilidade) ou ao perfil das competências prévias (domínio das TDIC e posse de computadores com boa conexão à internet). Embora isso seja uma desvantagem, não significa necessariamente e totalmente uma negativa, pois nesse modelo a educação virtual torna-se menos onerosa para a instituição mantenedora pelo repasse de custos ao estudante e pela virtualização dos processos. Esse tipo de organização tem como vantagem ser mais flexível e capaz de atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes do que a EaD do tipo central-polos. Entretanto, esse modelo exclui uma grande parcela da demanda por formação que geralmente é composta por pessoas desprovidas de acesso a tecnologias digitais – ironicamente, essa parcela da sociedade excluído pelo modelo virtual de EaD é justamente aquela desfavorecida socioeconômica e culturalmente.

Mill (2012) aponta que tanto a organização tipo virtual quanto a tipo central-polos possuem vantagens e desvantagens para o processo de ensino e aprendizagem na EaD. Por isso, o autor considera necessárias fusões entre eles para que cada particularidade possa atender a públicos diversos, em situações de aprendizagem e condições socioeconomicamente diferentes.

Conforme descrito na Figura 2.7, identificam-se quatro principais tipos de organização docente da EaD em cada um dos modelos (organização tipo central-polos e tipo virtual), tendo modelos com ou sem docente-tutor presencial, modelos com

participação ou não do docente-tutor virtual e modelos em que o docente-formador é ou não imprescindível (MILL, 2012).

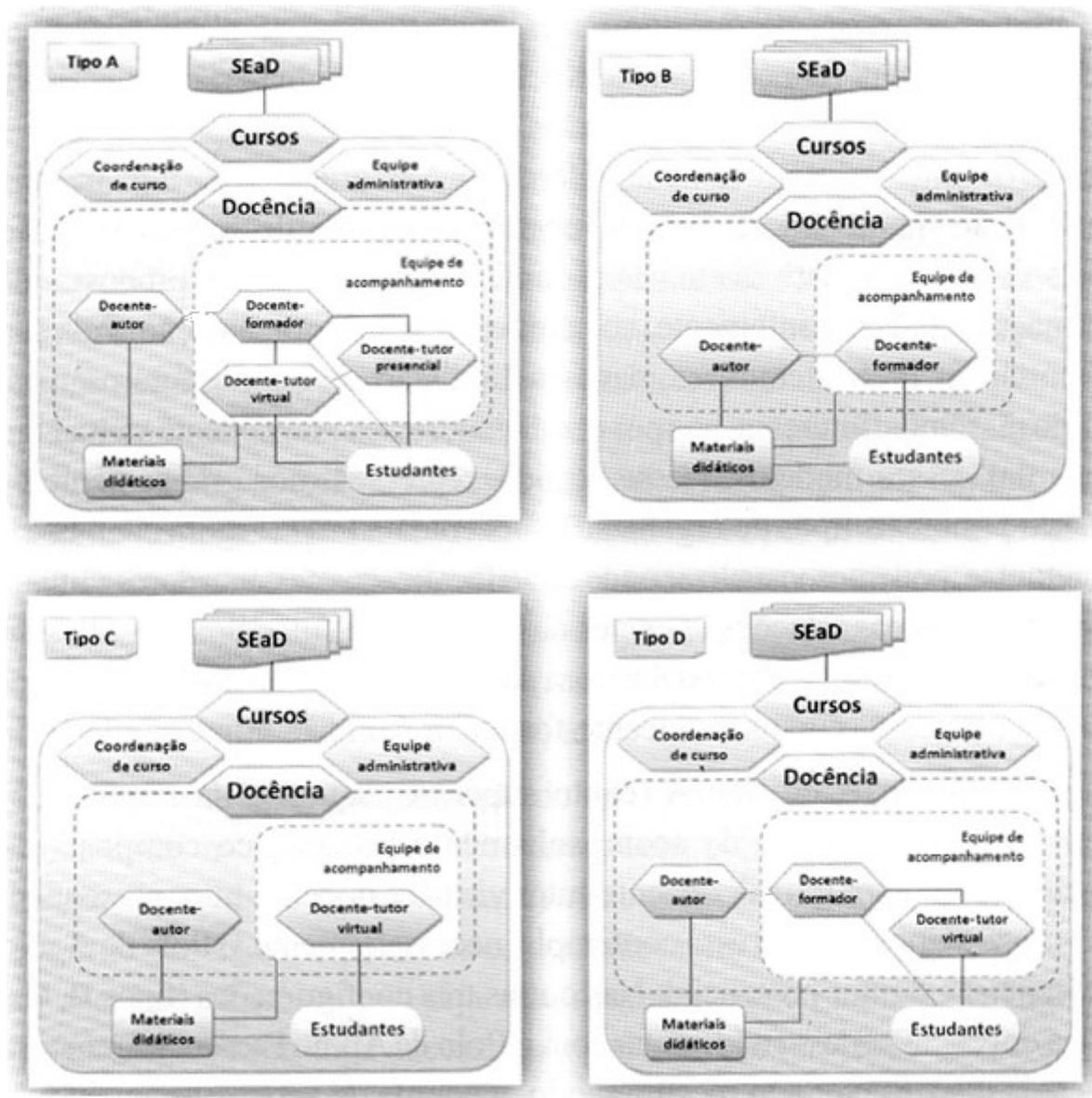


Figura 2.7. Tipos de configuração para a docência nos cursos na modalidade EaD nos moldes logísticos central-polos ou virtual.
Fonte: Mill (2012).

Entretanto, embora tenhamos apontado na Figura 2.7 a existência de quatro tipos de configurações de docência na EaD brasileira, o estudo deter-se-á apenas ao tipo de configuração de docência do Tipo A, pois é tal modelo que representa o modelo de organização das quatro Instituições de Ensino Superior desta investigação.

Conforme estudos de Mill (2012) na configuração de docência do Tipo A (Figura 2.7) pode-se perceber que nesse tipo de organização contempla-se uma equipe de acompanhamento pedagógico composta de docente-formador, docente-autor, docente tutor-virtual e docente-tutor presencial. Neste modelo é importante destacar que há necessariamente a presença do Polo de Apoio Presencial e a figura do tutor presencial.

Embora os atuais modelos de organização da EaD – central-polos e virtual-possam contemplar o trabalho virtual (em maior ou menor intensidade), apenas alguns trabalhadores/educadores realizam suas atividades virtualmente (MILL, 2012, p.87).

No tipo de configuração de docência na modalidade EaD das IES pesquisadas, o docente-autor, o docente-tutor presencial e a maioria dos profissionais de apoio técnico-pedagógico geralmente não realizam suas atividades por meios virtuais, não sendo, portanto, teletrabalhadores. Sendo assim, Mill (2012) afirma que os únicos membros da docência que realizam seu trabalho virtualmente é o docente-tutor virtual e o docente-formador virtual. Entretanto, nessa pesquisa o nosso foco se refere apenas ao tutor virtual.

A escolha pelo foco nos tutores virtuais deve-se ao fato de que, nas quatro instituições pesquisadas, são eles os responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), auxiliando-os no processo de construção do conhecimento.

2.4. A Educação a Distância e o modelo de docência nas Instituições de Ensino Superior Saturno, Vênus, Marte e Plutão

A Educação a Distância é organizada de maneira diferente em cada Instituição de Ensino Superior, possuindo, assim, suas particularidades. Esse fato exerce forte influência na organização do trabalho docente e na formação ofertada aos trabalhadores da EaD. Portanto, nessa seção serão apresentados os dados que esclarecem como a Educação a Distância e a docência estão organizadas em cada uma das Instituições de Ensino Superior participantes desta investigação. Para a obtenção desses dados foram realizadas entrevistas com os respectivos coordenadores da UAB de cada IES, além da análise documental, em busca das funções e atribuições docentes, em documentos oficiais, no processo de seleção para tutoria virtual de cada universidade etc.

2.4.1. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Saturno

A Instituição de Ensino Superior (IES) Saturno é uma das muitas IES parceiras do programa de formação superior da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A EaD dessa instituição possui uma Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) que trabalha em conjunto com cinco outras coordenadorias e tem por finalidade executar as políticas voltadas para a EaD, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de tecnologias de informação e comunicação contemporâneas, voltados para a modalidade de educação a distância.

A Secretaria de Educação a Distância da IES Saturno organiza e oferta cinco cursos de graduação na modalidade virtual: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Musical, Bacharelado em Engenharia Ambiental, Bacharelado em Sistemas de Informação e Tecnologia Sucroalcooleira. Cada um desses cursos possui uma coordenação e uma equipe administrativa responsável pela oferta dos mesmos (Figura 2.8).

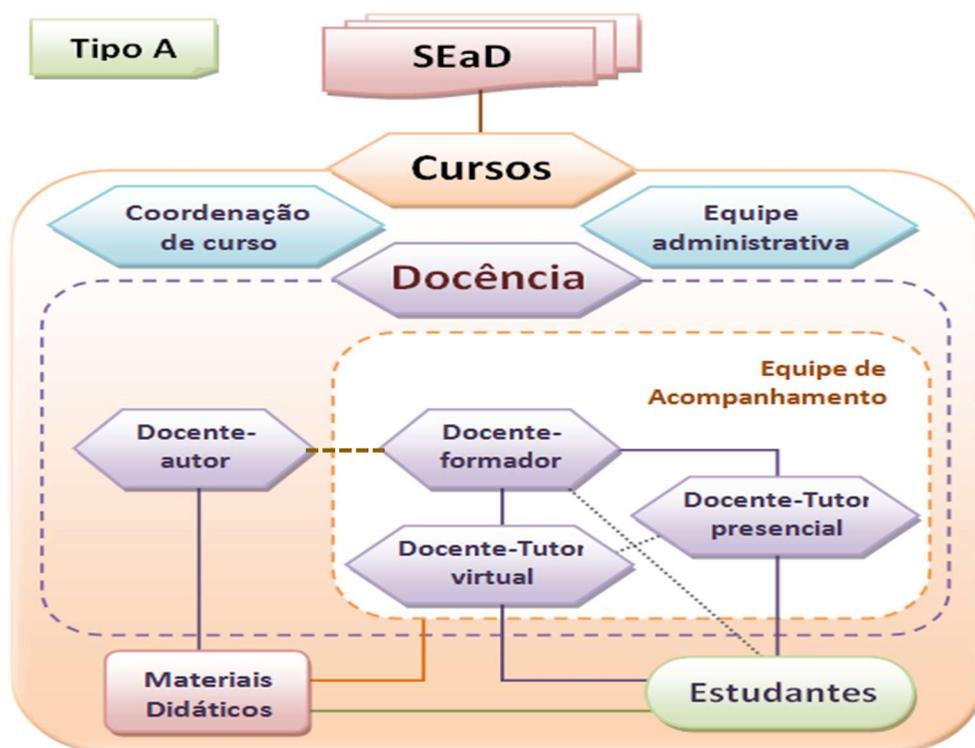


Figura 2.8. A configuração de docência nos cursos de graduação oferecidos pela EaD da IES Saturno.

Fonte: Mill (2012)

Ainda na Figura 2.8 é possível observar que a configuração de docência na Educação a Distância da Universidade Saturno é composta por docente-autor ou conteudista, docente-formador, docente-tutor virtual, docente-tutor presencial e equipe multidisciplinar. Cada um desses trabalhadores possui uma função no processo educativo e podem afetar a qualidade do ensino. Entretanto, nessa pesquisa nosso foco se deterá apenas à figura do tutor virtual e sua relação com o modelo pedagógico de EaD da instituição que trabalha.

O tutor virtual na IES Saturno tem como função acompanhar, orientar e corrigir atividades e avaliações virtualmente de 25 a 30 alunos em cada disciplina. Além disso, o tutor virtual conta com a colaboração do tutor presencial exercendo as funções mais administrativas das disciplinas presencialmente e também dos docentes autores e formadores no preparo da disciplina e de materiais didáticos com ajuda de uma equipe multidisciplinar. Para a elaboração da disciplina a instituição exige que sejam utilizadas, no mínimo, três mídias.

Um dos pré-requisitos para exercer a tutoria virtual na Universidade Saturno é realizar e ser aprovado no curso de formação para tutores virtuais com carga horária de 90 horas oferecido pela própria universidade na modalidade virtual pelo ambiente virtual de aprendizagem (Moodle¹⁶). Além disso, a IES Saturno exige que todos os seus tutores virtuais tenham formação específica na área em que vão atuar e/ou especialização, mestrado e doutorado na área. Além disso, o trabalho desenvolvido pelos tutores virtuais é pago mediante uma bolsa, configurando assim o não vínculo empregatício.

Os materiais didáticos utilizados nos cursos de graduação da IES Saturno são elaborados em mídias digitais e virtuais, audiovisuais e impressas pelos docentes autores com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, composta por designers gráficos, projetistas educacionais, técnicos em informática, revisores linguísticos, dentre outros. Afinal, na EaD os afazeres da docência são compartilhados com a equipe multidisciplinar devido aos recursos e meios utilizados para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Entretanto, embora a EaD conte com o trabalho de profissionais diferentes, os processos de elaboração das disciplinas e sua aplicação são articulados e visam efetivar a proposta de

¹⁶Moodle é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Mais informações em: <https://moodle.org/>.

disciplina com a equipe multidisciplinar de modo que atenda plenamente os objetivos do curso.

Ainda em relação aos materiais didáticos utilizados pela IES Saturno, os materiais didáticos impressos são elaborados pelos docentes autores e produzidos pela editora da própria instituição, a fim de garantir melhor qualidade de conteúdo e de desenho gráfico e também por questões de direitos autorais. O material impresso produzido possui ISBN e é distribuído gratuitamente para os alunos dos cursos a distância. Já o material audiovisual também produzido pelos docentes autores, embora não tenha ISBN, recebe a autoria do docente e da equipe audiovisual que o construiu.

A intersecção dos saberes docentes na EaD da IES Saturno se dá por intermédio do projetista educacional, os tutores (virtual e/ou presencial) e o docente- autor. Durante o desenvolvimento das disciplinas, cada docente conta com o apoio de um grupo de tutores virtuais para acompanhar e avaliar os alunos na disciplina. Cada um dos tutores virtuais mantém uma relação com 25 estudantes em cada disciplina. Além disso, os docentes coordenadores de curso da EaD da IES Saturno contam com um grupo considerável de especialistas para estruturar e ofertas as disciplinas.

Os cursos de graduação da EaD da IES Saturno são organizados de maneira diferente dos cursos presenciais. Na IES Saturno o semestre é organizado por módulos letivos, ou seja, o semestre é organizado em módulos compostos por um conjunto de disciplinas que o estudante deve cumprir. A duração desses módulos pode ser superior ou inferior a cinco meses que é a duração aproximada do semestre letivo dos cursos de graduação presenciais.

A proposta pedagógica da IES Saturno baseia-se em materiais didáticos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle e têm como materiais didáticos complementares os produzidos em mídias impressa ou audiovisual, a webconferência, dentre outros que forem necessários. Embora, os cursos de graduação da IES Saturno serem realizados predominantemente a distância eles também contemplam momentos presenciais. Dessa forma, parte da informação e conhecimento é construída a distância e a outra parte que envolve atividades práticas de laboratório e avaliações específicas são realizadas presencialmente no Polo de Apoio Presencial.

Em relação à proposta metodológica dos cursos de graduação na EaD da IES Saturno, é possível observar momentos de atividades assíncronas e momentos de

atividades presenciais síncronas no Polo de Apoio Presencial. Os momentos de atividades assíncronas são compostos por leituras, participação em fóruns e wikis, tarefas, possibilitando que o aluno realize as atividades em seu tempo disponível, respeitando as datas de entrega. A participação nessas atividades é contabilizada na avaliação da disciplina. As atividades síncronas são realizadas através de chat e webconferência. Já as atividades presenciais síncronas são realizadas preferencialmente aos domingos e podem ser avaliativas ou não, mas devem ser realizadas no polo no qual o aluno realizou o vestibular e se matriculou.

Em entrevista com o Sujeito A (Coordenador da UAB), ele relata que o curso de formação de tutor virtual não tem tanta evasão quanto o curso de formação para docente-conteudista e a justificativa para essa não participação está relacionada com a falta de tempo devido ao excesso de atribuições ao docente-autor dentro da universidade, mas “aqueles que chegam ao final do curso de formação, eles aprovam, eles dizem que foi importante e tal. Muitos deles aplicam o que eles aprendem na EaD, no presencial”.

Em entrevista com o Sujeito A uma das dificuldades apontadas pelos docentes conteudistas e formadores no início da docência na Educação a Distância está relacionada ao planejamento da disciplina inteira antes de iniciá-la o que não é obrigatório ou mesmo necessário na educação presencial.

Eles mesmos chegam a dizer nos depoimentos deles nos cursos que essa mudança que é exigida dele é uma coisa totalmente nova, que ele tem que reaprender muita coisa [...] ter que ter sua disciplina prontinha inteira do começo ao fim [...] ter planejamento [...] no presencial você prepara tua aula da semana, do mês e tal, então não necessariamente você tem que estar com sua disciplina do começo ao fim, já com todas as atividades pensadas, ferramentas pensadas (Sujeito A – Comentário 1).

Outra dificuldade com a docência na EaD está relacionada com o trabalho pedagógico compartilhado, no qual o professor não tem o controle de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem.

No início dos cursos uma das dificuldades era a questão do compartilhar, porque na EaD é, você divide, você tem que, o Designer Instrucional tem que saber o que você está pensando, o áudio visual tem que saber, o material impresso tem que saber, os tutores têm que saber o que você está pensando e o que você quer pra sua disciplina. Então ele tem que se abrir, seu trabalho não é mais dele dentro da sala de aula fechado [...] É natural esse processo, você está acostumado a eu decido, eu faço e tal. Agora eu tenho que compartilhar tudo o que eu estou pensando em fazer e sujeito a opinião do outro (Sujeito A – Comentário 2).

Entretanto, o Sujeito A afirma que os docentes conteudistas, formadores e tutores virtuais “depois que eles aprendem a trabalhar dessa forma eles gostam. Temos depoimentos muito legais do que ele pensava no início e o que ele pensa no fim”. Além disso, desta que “na EaD o trabalho é a várias mãos, você vai compondo uma obra [...] Hoje a gente percebe que essa visão do trabalho colaborativo não é tão impactante como há 3 anos atrás.”

Um dos grandes problemas da EaD na atualidade ressaltados pelo Sujeito A está relacionado ao alto índice de evasão de alunos nesta modalidade:

[...] aparece não tem como, porque é uma realidade né [...] acho que ainda é muito assim: ah o curso é a distância, tá vou fazer, aí você vê que ele requer o mesmo esforço de outro curso, você só não vai sair de casa (Sujeito A – Comentário 3).

Um dos motivos para essa evasão ocorre devido às ideias pré-concebidas acerca da modalidade a distância de que essa é uma forma de conseguir um diploma do Ensino Superior de maneira mais fácil, entretanto ao se deparar com essa modalidade o aluno começa a perceber que o fato de não frequentar uma sala de aula presencial não interfere na necessidade de muito estudo.

2.4.2. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Vênus

A Instituição de Ensino Superior Vênus é uma das muitas IES que também fez parcerias com o programa de formação superior da Universidade Aberta do Brasil. A EaD da IES Vênus, diferentemente da IES Saturno, não possui uma Secretaria de Educação a Distância uma vez que acontece de maneira descentralizada cabendo à iniciativa da unidade acadêmica a organização e oferta de cursos na modalidade a distância. Entretanto, em cada curso há um coordenador pedagógico da EaD dentro da própria unidade acadêmica para auxiliar na tramitação da oferta de cursos na modalidade.

Na EaD da IES Vênus não há uma Secretaria de EaD, mas há uma Diretoria de Ensino de Graduação a Distância que é responsável por orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos para a oferta regular dos cursos de graduação a distância e integração das ofertas nas unidades acadêmicas. Além disso, também é essa

Diretoria de Ensino de Graduação a Distância que desenvolve um trabalho colegiado de tomada de decisões, subordinado ao Decanato de Ensino de Graduação.

Em relação a não presença de uma Secretaria de Educação a Distância, o Coordenador da UAB, sujeito B, da IES Vênus aponta que:

[...] não crio um núcleo que centraliza isso, a unidade acadêmica assume o curso a distância e eu descentralizo recursos para que a EaD aconteça dentro das unidades. Cada curso é responsável pelo seu projeto didático, pela formação de professores e tutores (Sujeito B – Comentário 4).

A Educação a Distância da Universidade Vênus oferece oito cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro.

A configuração de docência na Educação a Distância da Universidade Vênus é composta por coordenadores de tutoria, coordenadores de polo, professores autores ou revisores (a maioria deles são docentes dos cursos presenciais da instituição), professores supervisores, tutores a distância ou virtual, tutores presenciais e equipe multidisciplinar. Cada um desses trabalhadores da EaD possui uma função para que o processo educativo ocorra. Entretanto, nessa pesquisa nosso foco se deterá apenas à figura do tutor virtual e sua relação com o modelo pedagógico de EaD da instituição que trabalha (Figura 2.9).

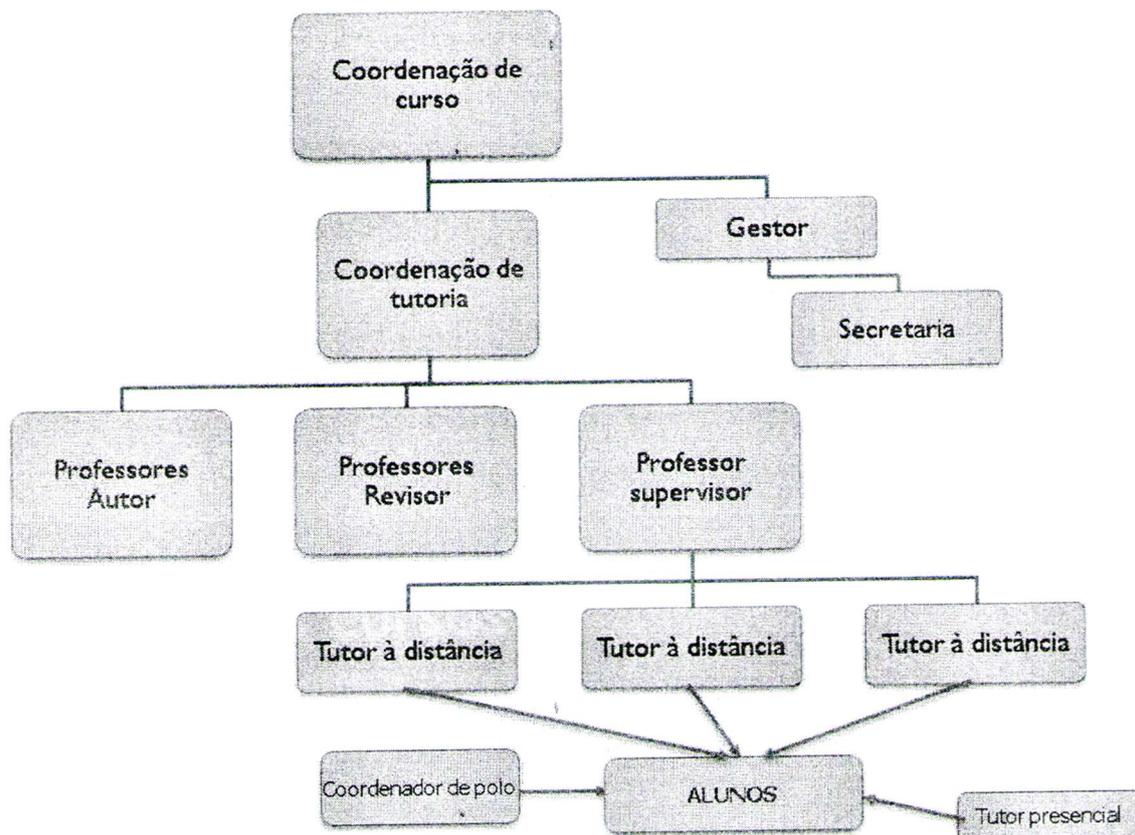


Figura 2.9. A configuração de docência nos cursos de graduação oferecidos pela EaD da IES Vênus.

Fonte: IES Vênus/UAB.

O tutor virtual na IES Vênus também tem a função de acompanhar, orientar e corrigir atividades e avaliações de 25 a 35 alunos por turma, no máximo. No edital de seleção de tutores virtuais da IES Vênus consta que a vaga de tutor virtual dependerá do resultado da análise do currículo do candidato. Além disso, no edital de seleção para a tutoria da IES Vênus apresenta-se as principais funções e responsabilidades do tutor virtual dentro da disciplina que vai atuar e que não foi encontrado nos editais da Universidade Saturno.

Dentre essas funções e responsabilidades destacam-se respectivamente a obrigatoriedade do comparecimento aos encontros presenciais previstos em cada polo e realizados aos sábados, bem como acessar diariamente a disciplina, mediar a comunicação dos conteúdos entre professor e os alunos, orientar os alunos nas dificuldades, apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes, interagir com os tutores presenciais, auxiliando-os em suas dúvidas, acompanhar o desenvolvimento do curso, responder às dúvidas dos alunos no prazo de 24 horas e corrigir as atividades no

prazo máximo de sete dias, participar obrigatoriamente das reuniões pedagógicas de formação específica, com o professor supervisor (um mês antes do início da disciplina na plataforma e assegurar a qualidade do atendimento aos alunos, observando as suas necessidades referentes ao curso.

Na EaD da IES Vênus o professor autor ou supervisor é responsável por criar uma disciplina específica no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Antes de dar início à disciplina o professor autor tem a responsabilidade de formar tutores a distância para sua disciplina. Assim, nos meses de oferta da disciplina o professor supervisor se reúne periodicamente com o grupo de tutores a distância para discutir questões administrativas e pedagógicas relacionadas à disciplina.

O tutor a distância ou virtual da IES Vênus é o responsável por facilitar o processo de ensino e aprendizagem, orientar, motivar e aconselhar os alunos, mediar os fóruns e as tarefas programadas e avaliar as atividades produzidas. Dessa forma, é o tutor a distância que media o processo de ensino e aprendizagem online, e presencialmente, apoiando os alunos nos Polos. No entanto, embora o tutor a distância da IES Vênus tenha maior contato com o aluno, é importante salientar que ele está relacionado a um professor autor (supervisor). De tal modo, os problemas relativos à oferta e às modificações necessárias no curso são decididos pelo professor, não sendo responsabilidade direta do tutor.

Em relação à formação exigida para exercer a tutoria virtual na IES Vênus é que os tutores virtuais tenham formação específica na área em que vão atuar e/ou especialização, mestrado e doutorado na área. E, em relação ao trabalho desenvolvido pelos tutores virtuais, estes são pagos mediante uma bolsa, configurando assim o não vínculo empregatício.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado nas ofertas dos cursos, assim como na IES Saturno, também é o Moodle. Os materiais didáticos utilizados nos cursos de graduação da IES Vênus são elaborados pelos docentes autores e baseados em mídias online e impressa (Disciplina online Guia de Estudos, Texto Didático, Vídeo, Webconferência etc). O material didático impresso é um recurso de apoio aos estudos das disciplinas composto pelo Guia da Disciplina, Texto didático e plano de tutoria.

Em relação aos cursos de formação para a tutoria virtual o Coordenador B da UAB da IES Vênus apontou que de 2005 a 2010, os cursos de formação para tutores virtuais eram ofertados pela coordenação da UAB devido à falta de massa crítica dos docentes com

esta modalidade. Entretanto, de 2005 a 2012, “percebeu-se que as coisas não tinham mudado do ponto de vista da qualidade, os cursos se engessaram no modelo de docência passada nesses cursos” (Sujeito B). Por isso, iniciou-se um processo de descentralização desses cursos pelo fato de que “o curso deveria olhar para o seu projeto pedagógico e definir o papel do docente e o papel do tutor” (Sujeito B). A partir disso, cada unidade acadêmica é responsável pelo tipo de formação a ser oferecida a seus tutores virtuais.

Devido à autonomia das unidades acadêmicas a Coordenação de Ensino de Graduação a Distância não define qual material didático utilizar, pelo contrário, ela estimula que o curso utilize “[...] o que melhor for para o projeto pedagógico, para a especificidade do curso para o perfil do estudante” (Sujeito B).

Já a tutoria virtual é outra questão importante e que também merece atenção. O tutor virtual apesar de ser “quem faz a docência, pois é ele quem banca o curso, e faz tudo[...] e banca a disciplina nas costas” (Sujeito B), não é considerado um docente, uma vez que este recebe uma bolsa ao invés de um salário e não possui vínculo empregatício com a instituição. Nesse sentido, o Sujeito B aponta que a resistência deve-se a:

[...] essa desqualificação do processo de ensino e aprendizagem que infelizmente por falta de uma política forte de EaD definida discutida a gente acaba sofrendo as consequências (Sujeito B – Comentário 5).

Em relação à docência na Educação a Distância o Sujeito B relata que uma das maiores dificuldades está no fato de se considerar a EaD como outro tipo de educação e não apenas como uma modalidade de educação. Frente a isso, outro equívoco é considerar o docente da EaD como um docente diferente do ensino presencial.

Talvez esse tenha sido o grande equívoco da educação a distância em várias instituições começar a tratá-la como outro tipo de educação, o docente da EaD é outro. Não! O docente da EaD é o mesmo docente presencial, aliás ele dá aula no presencial e dá no a distância. Por que ele tem que ser um diferente? Ah! Porque ele usa tecnologia? Porque que eu não posso usar tecnologia no presencial? A própria lei permite (Sujeito B – Comentário 6).

Outra dificuldade relacionada à docência na Educação a Distância abordada pelo Sujeito B refere-se à dificuldade de se encontrar tutores qualificados e formados na área em que vão atuar.

Hoje o tutor é um problema muito sério, você não consegue ter uma pessoa qualificada pra isso, ele não é professor, coitado, ele é um ser faz tudo, é exatamente isso que ele acaba fazendo. Se você tem dificuldade

para ter professor em determinadas áreas no país, você acha que vai ter tutor qualificado por 765 reais? (Sujeito B – Comentário 7).

O sujeito B também aponta como dificuldades da EaD o engessamento do modelo de EaD ocasionado pelo Sistema UAB.

O Sistema UAB trouxe um modelo, trouxe uma condução para uma modalidade a partir de um modelo nacional. O engessamento está justamente aí entendeu: Tantos presenciais, material impresso, web e teleconferência, pagamento de bolsas... Isso tudo engessou o projeto pedagógico dos cursos que se condicionaram ao modelo. Ao mesmo tempo que a UAB trouxe a discussão da EaD ela trouxe um determinante. É hora de repensar o modelo (Sujeito B – Comentário 8).

Em relação às dificuldades enfrentadas pela EaD o Sujeito B relata que são dificuldades relacionadas ao não avanço de políticas públicas para esta modalidade o que acaba acarretando na precarização da docência.

A resistência é das políticas públicas de EaD no Brasil, não avançam, então continuam precarizando a mão de obra docente. Então a resistência do professor não é em relação a modalidade a distância, a resistência do professor é: vou trabalhar muito mais. Isso vai contar na minha carga horária? Isso pra pesquisa não conta. Internamente fica a política da bolsa. A bolsa além de ser baixa não é reconhecida pela CAPES como bolsa de pesquisa (Sujeito B – Comentário 9).

De acordo com o Sujeito B, outra dificuldade está relacionada à figura do tutor virtual e do tutor presencial. Afinal, ambas são de difícil distinção, pois suas funções se convergem.

Tutor presencial é uma pessoa administrativa o tutor virtual faz mais da administração a distância, apoia o professor. Essa era a concepção. Só que daí você vai pra prática e você começa a ver uma outra configuração, primeiro não dá pra distinguir tanto o que é um tutor presencial e um tutor a distância as funções acabam convergindo (Sujeito B – Comentário 10).

Contudo, para ofertar uma formação adequada aos docentes e tutores que atuam na EaD é preciso “[...]se debruçar sobre quem é o docente da EaD do seu curso e de que tipo de formação ele precisa” (Sujeito B). Por isso, na IES Vênus a escolha do tipo de formação a ser ofertada é decisão da unidade acadêmica.

2.4.3. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Marte

A Instituição de Ensino Superior (IES) Marte, assim como a IES Saturno e Vênus, também é uma das muitas IES parceiras do programa de formação superior da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A EaD dessa instituição possui um Núcleo de Educação a Distância que tem como função coordenar as atividades de EaD, principalmente as relacionadas à docência.

A EaD da IES Marte oferece cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia EAD-Série Especial, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Física, Licenciatura em História e Licenciatura em Letras. Cada um destes cursos possui uma coordenação e uma equipe administrativa responsável pela oferta dos mesmos.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado nas ofertas dos cursos, assim como a IES Saturno e Vênus, também é o Moodle. O ingresso de alunos nos cursos de graduação oferecidos se dá por meio de vestibular e a oferta de vagas não acontece anualmente, como na IES Saturno e Vênus, mas sim após a conclusão da turma do curso que está em andamento.

Na Instituição de Ensino Superior Marte a configuração de docência é semelhante à da IES Saturno que foi representada na Figura 2.9 em seção anterior deste capítulo. Essa semelhança deve-se ao fato de que a docência na modalidade virtual da IES Marte também é composta pelos docentes formadores, autores (a maioria faz parte do corpo docente do ensino presencial da IES), tutores virtuais, tutores presenciais, supervisor de tutoria e equipe multidisciplinar. Na IES Marte os tutores virtuais recebem orientação do docente autor em relação ao conteúdo e na correção das avaliações.

Não é só o tutor virtual, mas também o professor autor e o professor formador que são convidados a fazerem um curso de capacitação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle para trabalhar na EaD. Apesar do curso de formação não ser obrigatório, “gradativamente os professores vão percebendo a necessidade dos mesmos [cursos]” (Sujeito C). Afinal, “[...] na EaD não dá para o professor improvisar, é preciso planejar” (Sujeito C). Entretanto, um dos problemas apontados pelo Sujeito C em entrevista é a falta

de sensibilização da necessidade para a capacitação, a forma precária de docência e a falta da institucionalização do trabalho docente.

Os materiais didáticos utilizados nos cursos de graduação da IES Saturno são organizados e elaborados, em mídias digital e virtual, audiovisual e impressa, pelos docentes autores (conteudistas) com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, composta por designers gráficos, projetistas educacionais, técnicos em informática, revisores linguísticos, dentre outros. Em relação à utilização dos materiais didáticos é importante destacar que na IES Marte é obrigatório que os docentes autores, além de organizarem e elaborarem o material didático a ser utilizado no curso de EaD, façam uma webconferência de quatro a seis vídeos, preparem provas e oriente o tutor no trabalho de correção destas provas.

Para cada disciplina o professor grava uma quantidade de aula que ele organiza, embora ele tenha que gravar um vídeo de apresentação da disciplina um vídeo de apresentação pessoal dele e seleciona alguns temas que ele quer gravar aula (Sujeito C – Comentário 11).

Os tutores virtuais da IES Marte são orientadores pedagógicos que têm como função acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Cabe ao tutor virtual orientar os alunos, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e atividades do curso, auxiliar na solução de dúvidas e oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas.

O processo de seleção para a tutoria virtual na IES Marte é diferente da IES Saturno e Vênus. Enquanto na IES Saturno e Marte a seleção se dá pela análise do currículo, na IES Marte a seleção é composta por três etapas: Prova Prática de Informática, Avaliação de Títulos e Entrevista. Na entrevista será avaliado o conhecimento do tutor e a avaliação de títulos será exigida graduação, especialização e tempo mínimo de um ano de experiência como docente e a formação na área da disciplina em que vai atuar. Em relação ao domínio do conteúdo na área em que vai atuar o sujeito C afirma que não um grande problema que a EaD da Universidade Marte tem enfrentado:

Eu digo que a dificuldade com o tutor raramente é o conteúdo [...] é a feição, saber ser duro e ao mesmo tempo ser meigo [...] como é que você cativa ele e ao mesmo tempo você cobra o conteúdo (Sujeito C – Comentário 12).

No edital de seleção para a tutoria virtual da IES Marte consta que as principais funções dos tutores virtuais referem-se a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem, orientar aproximadamente 25 alunos e realizar um processo de capacitação em tutoria virtual a ser oferecido pela própria instituição. Além disso, como principais atribuições dos tutores virtuais refere-se à sua participação em reuniões semanais com os docentes, coordenação do curso, coordenação de tutoria e coordenação da secretaria de EaD realizadas presencialmente na própria universidade, ter disponibilidade de horários para atender os alunos virtualmente, corrigir atividades dos alunos, orientar os alunos na busca das informações necessárias para a organização dos estudos como aluno de educação a distância, trabalhar em equipe. Além disso, o tutor virtual deve estar sempre colaborando nas atividades com os demais tutores, alunos e professores por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle do curso, enviar relatório sobre as atividades realizadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle ao coordenador de tutoria do curso e desenvolver as atividades de acordo com o cronograma do curso, com o calendário e com a sua jornada de 20 horas semanais de trabalho dentre outras.

Após a aprovação do tutor virtual no processo de seleção ele é convocado para uma capacitação em tutoria virtual na própria instituição, com carga horária de 20 horas, sendo quatro horas presenciais e o restante virtual. Paralelamente, logo no início das disciplinas ele vai ser capacitado em relação ao conteúdo. Além disso, ao longo dos anos são oferecidos diversos outros cursos de capacitação com temáticas variadas.

Uma das maiores dificuldades da Educação a Distância referem-se, de acordo com o Sujeito C, à precarização da docência modalidade EaD. São os professores formadores e conteudistas os que mais enfrentam dificuldades com a precarização.

O tutor ele vem, participa de um edital, já sabe o quanto vai ganhar, o que vai fazer, uma coisa mais fácil. O docente não. É uma coisa complicada, nós não temos nada que institucionalize o trabalho do docente a gente dá aula no presencial cumpre toda nossa carga horária e trabalhamos na EaD em função de uma bolsa. Está na hora de romper o bolsismo (Sujeito C – Comentário 13).

Outra dificuldade da EaD na IES Marte, apresentada pelo Sujeito C, refere-se à dificuldade dos docentes permanecerem por mais tempo na EaD. Uma maneira de incentivar os docentes a permanecerem na EaD encontrada pela IES Marte foi, segundo o

Sujeito C, a possibilidade dos docentes da EaD reaproveitarem os vídeos gravados para a aula da EaD no ensino presencial.

Ainda me relação às dificuldades em relação à docência na EaD da IES Marte refere-se às atribuições do docente autor e esta, segundo o Sujeito C, é uma grande dificuldade enfrentada pelos tutores virtuais.

Ele [tutor virtual] não é o dono da disciplina, mas executa ações que são do professor [docente autor]. Então o trabalho do tutor vira uma coisa muito difícil nesse processo todo [...]pra mim uma dificuldade ainda é essa, é a gente articular melhor as relações entre o tutor e o docente, o que é que o tutor faz e o que o docente deveria fazer. Muitas vezes o que eu vejo é o tutor fazendo o que o professor deveria fazer (Sujeito C – Comentário 14).

Para estreitar essa relação entre professor autor e tutor virtual, a Secretaria de Educação a Distância da IES Marte criou um termo de compromisso contendo as obrigações que o professor terá que cumprir para receber cada bolsa. Para a IES Marte esta é uma forma de punição, caso o professor não realize suas obrigações, ou seja, “é uma punição que está regulamentada, é um termo de compromisso que ele assina sabendo que cada o que ele tem que fazer” (Sujeito C). Entretanto, o Sujeito C ressalta que não são todos os professores que não se comprometem com a profissão, “o professor que é comprometido com presencial é comprometido conosco”.

A tutoria virtual da Universidade Marte segue a proporção de um tutor para cada 25 alunos como determina o MEC. Além disso, outra particularidade refere-se ao fato de que a maioria dos cursos a distância da Universidade Marte possuem um tutor por turma e não um tutor por disciplina. A única exceção é no curso de Física e Letras com habilitação Português/Inglês que há um tutor por disciplina.

O nosso tutor virtual se a gente for avaliar ele é mais generalista do que tutor virtual que atende só uma disciplina, mas a gente tem trabalhado com a ideia que o professor tem que ser o especialista, o tutor não, o tutor é um mediador. Pra nós essa é uma concepção que a gente desenvolveu. Agora na física isso não dá certo, porque um tutor pra ele dar conta de cálculo, se ele dá conta de cálculo dificilmente ele dá conta de física 3 então quer dizer, porque depende da formação dele se ele é físico, se ele é matemático se ele é estatístico. Então na física a gente tem trabalhado com um tutor por disciplina (Sujeito C – Comentário 15).

Na Educação a Distância da Instituição de Ensino Superior Marte não há reoferta de cursos como nas IES Saturno e Vênus. Apenas quando termina a oferta de um curso é que

este será ofertado novamente. De acordo com o Sujeito C essa é uma concepção bastante particular que a universidade desenvolveu pelo fato da EaD ainda não estar institucionalizada.

Uma das grandes dificuldades da EaD é em relação à rotatividade de tutores virtuais e presenciais. E essa se deve em função da bolsa que recebem ao invés de um salário. Desta forma, “se resolvesse bem a questão da bolsa a gente teria mais tranquilidade” (Sujeito C). Segundo o Sujeito C a Educação a Distância tem que caminhar para a melhoria e para isso tem que institucionalizar.

2.4.4. Sobre o modelo pedagógico de Educação a Distância e a configuração de docência na Instituição de Ensino Superior Plutão

A Instituição de Ensino Superior (IES) Plutão é uma das muitas IES parceiras do programa de formação superior da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como a IES Saturno, Vênus e Marte apresentadas anteriormente. A EaD dessa instituição possui uma Centro de Apoio a Educação a Distância que trabalha em conjunto com cinco outras coordenadorias e tem por finalidade executar as políticas voltadas para a EaD, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de tecnologias de informação e comunicação contemporâneas, voltados para a modalidade de educação a distância.

Dessa forma, as unidades acadêmicas são responsáveis pela iniciativa e autonomia para ofertar cursos na modalidade a distância, organizar, aprovar os cursos e convidar os docentes da Universidade Plutão a atuarem nos cursos ofertados. Frente a isso cabe ao Centro de Apoio apenas receber a demanda dos cursos das unidades acadêmicas e dar o suporte necessário para a realização dos cursos, como a gestão dos recursos, incentivar e apoiar os cursos na elaboração de materiais didáticos, a criação do material didático, implantar a plataforma de EaD, dentre outras.

A EaD da IES Plutão oferece cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática. Cada um destes cursos possui uma coordenação e uma equipe administrativa responsável pela oferta dos mesmos.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado nas ofertas dos cursos, assim como a IES Saturno, Vênus e Marte, também é o Moodle. O ingresso de alunos nos cursos de graduação oferecidos se dá por meio de vestibular e a oferta de vagas acontece anualmente, como na IES Saturno e Vênus.

Na Instituição de Ensino Superior Marte a configuração de docência é semelhante à da IES Saturno que foi representada na Figura 2.9 em seção anterior deste capítulo. Essa semelhança deve-se ao fato de que a docência na modalidade virtual da IES Marte também é composta pelos docentes formadores, autores (a maioria faz parte do corpo docente do ensino presencial da IES), tutores virtuais, tutores presenciais, supervisor de tutoria e equipe multidisciplinar. Na IES Marte os tutores virtuais recebem orientação do docente autor em relação ao conteúdo e na correção das avaliações.

Frente às funções desempenhadas pelo centro de apoio, o sujeito D, em entrevista, destaca que:

O centro de apoio é orientador e não tem como função exigir [...] não define uma norma de conduta em relação em como cada unidade vai formular o curso[...] nós discutimos a formação dos tutores, a evasão, reunimos com coordenadores [...] nós não temos prerrogativas do que é mais ou menos adequado no que diz respeito ao planejamento e execução dos aspectos pedagógicos (Sujeito D – Comentário 16).

Em relação ao uso das tecnologias nos cursos de Educação a Distância da Universidade Plutão, o sujeito D, afirma que o centro de apoio trabalha com a prerrogativa de autonomia universitária que:

[...] nos direciona para uma interpretação de que o curso sabe quantas tecnologias são mais ou menos necessárias, caso contrário a gente corre o risco de instrumentalização[...] o que nós fazemos é orientá-lo a utilizar o maior número possível de tecnologias e diferentes suportes midiáticos para que ele alcance um maior número possível de alunos, então a gente mostra pra ele que só o impresso é pouco ele tem que pensar em outras tecnologias mas isso não quer dizer que o impresso é ruim[...] dependendo do contexto é, eu já trabalhei em contextos no norte do país que o impresso era suficiente porque a escola nem telefone possuía. Por isso, cada curso vai determinar a partir do seu perfil[...] é muito mecânico nós externos ao curso dizer a eles quantas tecnologias eles podem ou não utilizar e qual é a melhor relação. Posso ter um curso todo online que funciona muito bem em um contexto e que não funciona de forma alguma em outro contexto (Sujeito D – Comentário 17).

A configuração de docência da Educação a Distância da IES Plutão é similar à da IES Saturno e Marte, pois também é composta pelo professor autor, professor formador, tutor distância e presencial, conforme descrita na Figura 2.9 em seção anterior deste capítulo.

Os professores autores e formadores são, em sua maioria, professores da própria universidade. Segundo o Sujeito D os professores da IES Plutão são em sua maioria da própria instituição, pois “autores e formadores porque em novas ofertas esses professores podem sair, eles são do presencial e da EaD”.

Em relação aos tutores a Universidade Plutão possui tutor presencial e tutor virtual. Nela o tutor só começa a trabalhar depois que passa pelo curso de formação para tutoria.

Sobre as funções dos docentes envolvidos com a Educação a Distância, o Sujeito D destaca que o Centro de Educação da Distância da IES não interfere:

Nós temos que entender que o docente ele é competente, ele é formado para estar naquele lugar ... eu não posso chegar pra ele que a estratégia didático pedagógica dele é incorreta o que eu posso apresentar é uma perspectiva de complementação e de apoio de, como eu posso dizer, é, eu na verdade estou oferecendo a ele para além daquilo que ele já possui, de know how no seu próprio campo, nosso curso é oferecido como convite ao professor mas no sentido de que nós estamos apoiando ajudando a melhorar a sua prática e não promovendo interesse (Sujeito D – Comentário 18).

O processo de seleção de tutores virtuais da IES Plutão é dividido em 3 etapas: prova escrita sobre o conteúdo da área em que vai atuar, prova prática de informática e entrevista. Na prova prática o candidato deve demonstrar suas habilidades na elaboração e editoração de textos, navegação, busca e pesquisa pela internet e utilização de um correio eletrônico.

As principais funções descritas no edital de seleção de tutoria virtual referem-se à obrigatoriedade na participação no Curso de Capacitação de Tutores em datas e locais previamente estabelecidos. Além disso, no edital consta que o tutor virtual deverá exercer atividades presenciais na própria instituição e viajar aos polos nos finais de semana pré-estabelecidos pela coordenação do curso. Como principais atribuições são descritas no edital o conhecimento do projeto pedagógico do curso, o material didático das disciplinas e o sistema de tutoria da universidade, propor junto com a coordenação do curso atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como os critérios para sua correção, conduzir aulas práticas com os tutores presenciais, corrigir avaliações, assessorar

os tutores presenciais em relação às possíveis dúvidas em relação ao conteúdo, avaliar e sugerir mudanças do material didático utilizado no AVA, Participar obrigatoriamente das reuniões semanais da equipe de tutores e professores, convocadas pela Coordenação do Curso e subsidiar a avaliação do material didático e do ambiente de aprendizagem do curso, sugerindo eventuais mudanças.

De acordo com o sujeito D “a Educação a Distância é a apêndice dentro das universidades, do Ensino Superior”. Além desta questão a autonomia universitária dada à instituição para organizar a EaD da sua maneira gera alguns impactos na qualidade da EaD. Desta forma, acredita que:

Enquanto EaD for política de governo isso permanece. Ela tem que se tornar política de estado, ou seja, a EaD ser reconhecida legalmente dentro das universidades com carga horária, docente e isso não ser passível com quebra de governo (Sujeito D – Comentário 19).

Outra dificuldade que a Educação a Distância vem enfrentando está relacionada à tutoria virtual. O tutor é um docente, pois é ele quem orienta os alunos durante o curso, corrige atividades e provas e precisa ser reconhecido como tal. Frente a isso, Sujeito D destaca que:

Tutor é professor. Como resolver esse problema? Tem que equiparar todo mundo a docente e para equiparar a docente você tem que criar carreiras e aí quando cria carreira você não pode exigir que o professor da EaD fique só na EaD, porque nós temos uma carreira de professores em que nós somos móveis eu hoje estou na educação e se eu amanhã quiser ir pra história eu posso [...] então é muito complexo não é tão simples essa situação não (Sujeito D - Comentário 20).

O curso de formação para os tutores virtuais é oferecido pela própria IES Plutão e sua realização é obrigatória antes de ingressar na tutoria virtual desta instituição de ensino. O curso de formação para a tutoria virtual possui 80 horas e sua duração é de 2 meses. Para os professores conteudistas e formadores há um curso denominado “Laboratório de produção de materiais didáticos para EaD”. Segundo o Sujeito D este curso:

[...] é um curso de cunho teórico prático porque na verdade o professor ao longo de 3 ou 4 meses ele teria um curso já com metade do material didático dele elaborado e atividades inclusas. Então é um curso que mais do que só discutir, mais do que só os aspectos teóricos da EaD ele já desenvolve e, orientado pela nossa equipe, ao longo do curso, então quando ele termina o curso ele está num processo tal que ele dá conta de finalizar a produção e após o término do curso ele continua em contato com a equipe do Centro de Apoio de EaD para que a gente dê esse suporte e apoio para a finalização dessa produção (Sujeito D - Comentário 21).

Em relação à docência na Educação a Distância, o Sujeito D aponta que há uma precarização do trabalho docente:

Nós estamos em um espaço de profissional, estamos em um espaço em que todas as nossas atividades docentes devem ser institucionalizadas. Então eu tenho professor que trabalha 40 horas e ganha bolsa pra 20 horas, isso de certa é uma forma de precarizar, não de precarizar mas sim de intensificar o trabalho docente (Sujeito D – Comentário 22).

Sobre as dificuldades da docência na Educação a Distância, o Sujeito D destaca que um dos grandes problemas está relacionado à formação inicial dos professores e, por isso, deve-se investir na formação inicial e não em cursos de capacitação.

O problema está na formação inicial e não nos cursos de capacitação. Os cursos de capacitação não vai resolver [...] o problema está mais na formação inicial. Não estamos formando ninguém nem nos cursos de EaD pra discutir tecnologia ou pra pensar a tecnologia, nem nos cursos de EaD estamos fazendo isso, então não adianta, curso de capacitação não vai resolver, isso é formação inicial, formar o professor desde o início a entender a tecnologia como um elemento mais corriqueiro possível, não como plus (Sujeito D - Comentário 23).

Isso demonstra uma necessidade urgente na melhora da qualidade da formação inicial dos professores. Para isso, é preciso que os cursos de formação de professores levem em consideração as transformações no âmbito político, social, cultural e econômico ocorridas atualmente e repensem qual é o tipo de docente que a sociedade contemporânea pretende formar.

2.5. Comparações do tipo de configuração da docência virtual nas quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas

Diante dos dados apresentados anteriormente pode-se dizer que o modelo pedagógico de Educação a Distância adotado pelas quatro Instituições de Ensino Superior,

participantes da pesquisa, possuem entre si algumas particularidades e similaridades que, conseqüentemente, trazem também algumas implicações na organização do trabalho docente nesta modalidade.

Os cursos oferecidos nas IES investigadas são em sua grande maioria cursos de Pedagogia e licenciaturas. Isso se justifica pelo fato de que o Sistema UAB, do qual essas 4 universidades participam, utiliza-se da modalidade a distância para oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária com prioridade aos professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2006). Dessa forma, percebe-se que as quatro IES têm dado prioridade à criação de cursos para a formação de professores atuantes na educação básica.

A autonomia universitária dada às Instituições de Ensino Superior pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil tem pontos positivos e negativos. Essa autonomia faz com as propostas vigentes de EaD nas IES possam ser categorizadas em 10 ou 20 padrões (MILL, 2007). Os pontos negativos devem-se ao fato de que a autonomia para organizar a EaD, em geral tem trazido alguns impactos na qualidade da EaD, como o engessamento no modelo pedagógico dos cursos de formação de professores conforme também foi relatado pelo Sujeito B como uma realidade enfrentada pela sua universidade.

O Sistema UAB trouxe um modelo, trouxe uma condução para uma modalidade a partir de um modelo nacional. O engessamento está justamente aí entendeu: Tantos presenciais, material impresso, web e teleconferência, pagamento de bolsas... Isso tudo engessou o projeto pedagógico dos cursos que se condicionaram ao modelo. Ao mesmo tempo que a UAB trouxe a discussão da EaD ela trouxe um determinante. É hora de repensar o modelo (Sujeito B – Comentário 24).

Dessa forma, em sua instituição não há exigências de modelos para organizar os cursos a distância. Cada unidade acadêmica escolhe como vai ser a formação dos professores e tutores que irão atuar em seus cursos e quais mídias utilizarem.

Frente à autonomia dada às IES, Mill (2007) destaca que:

Essa liberdade às IES pode empobrecer a consolidação da modalidade, mas a diversidade de experiências de EaD vigente no âmbito da UAB traz consigo a riqueza de múltiplas possibilidades e de, adiante, extrair o que cada experiência traz de melhor para a modalidade — isto já está acontecendo: gestores de uma IES estão em contato frequente com seus colegas de outras IES em busca de soluções para dificuldades diversas (MILL, 2007, p.11-12).

Pensando na diversidade de experiências proporcionadas pela autonomia universitária a IES Vênus optou por não criar um núcleo que centralize a EaD na sua instituição. Com isso, cabe a cada unidade acadêmica ofertar cursos na modalidade a distância e oferecer cursos de formação para seus professores e tutores.

[...] não crio um núcleo que centraliza isso, a unidade acadêmica assume o curso a distância e eu descentralizo recursos para que a EaD aconteça dentro das unidades. Cada curso é responsável pelo seu projeto didático, pela formação de professores e tutores (Sujeito B – Comentário 25).

Em relação à autonomia universitária das IES, o Sujeito D relata que em sua instituição há um Centro de Educação a Distância que tem como função não de exigir, mas sim de orientar as unidades acadêmicas a organizarem os seus cursos na modalidade a distância. Afinal, “[...] nós não temos prerrogativas do que é mais ou menos adequado no que diz respeito ao planejamento e execução dos aspectos pedagógicos”.

Dessa forma, cabe às unidades acadêmicas ofertar os cursos na modalidade a distância, escolher seus docentes e tutores virtuais, escolher as mídias que serão utilizadas nos cursos etc. Para o Sujeito D parte-se do pressuposto que “[...] o curso sabe quantas tecnologias são mais ou menos necessárias”. Caso contrário, seria “[...] muito mecânico nós externos ao curso dizer a eles quantas tecnologias eles podem ou não utilizar e qual é a melhor relação. Posso ter um curso todo online que funciona muito bem em um contexto e que não funciona de forma alguma em outro contexto”.

Frente a isso, Alonso (1999) destaca que o uso das tecnologias na EaD:

[...] não implica, necessariamente, na perda do protagonismo do professor nos processos de ensino/aprendizagem. Isso se considerarmos que do ponto de vista dos espaços de autonomia profissional, eles deverão continuar sendo aqueles que decidem que meios e recursos são os mais adequados aos objetivos educativos que pretendem. E esta capacidade de decisão se manifesta tanto na seleção como na elaboração de produções tecnológicas (ALONSO, 1999, p.7).

Neste sentido, o Sujeito D relata que é preciso dar autonomia para os cursos criarem, organizarem e planejarem à sua maneira a oferta de cursos de EaD e formação que acharem mais adequada para seus professores e tutores. Afinal:

[...]o docente ele é competente, ele é formado para estar naquele lugar ... eu não posso chegar pra ele que a estratégia didática pedagógica dele é incorreta. O que eu posso apresentar é uma perspectiva de complementação e de apoio... eu na verdade estou oferecendo a ele para além daquilo que ele já possui de know how no seu próprio campo. Nosso curso [curso de formação para professores e tutores] é oferecido como convite ao professor mas no sentido de que nós estamos apoiando ajudando a melhorar a sua prática e não promovendo interesse (Sujeito D – Comentário 26).

A partir do padrão mínimo para a estrutura dos cursos proposto pelo MEC nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e também pela LDB, deuse liberdade para cada IES adaptar e adequar a proposta à sua concepção de ensino e aprendizagem possibilitando, segundo Mill (2007):

[...] o surgimento de diversos modelos de EaD em termos de organização universitária, docência, tutoria, uso dos polos, tipo de material didático, sistema de comunicação, mídias adotadas, configuração das equipes, sistemas de gestão acadêmica e pedagógica das atividades, acompanhamento dos estudantes etc (MILL, 2007, p.11-12).

De acordo com o Sujeito B é necessário compreendermos que a EaD, embora tenha suas particularidades, é uma educação assim como a educação presencial e dever ser tratada como tal. Enfim, é necessário que a EaD se apresente como um modo regular a mais de oferta de ensino, utilizada tanto no ensino superior quanto para a formação inicial ou continuada (BELLONI, 2006). Nesse sentido:

Talvez esse tenha sido o grande equívoco da educação a distância em várias instituições começar a tratá-la como outro tipo de educação, o docente da EaD é outro. Não! O docente da EaD é o mesmo docente presencial, aliás ele dá aula no presencial e dá no a distância. Por que ele tem que ser um diferente? Ah! Porque ele usa tecnologia? Porque que eu não posso usar tecnologia no presencial? A própria lei permite (Sujeito B – Comentário 27).

Uma das características da Educação a Distância que se destaca é sua forma alternativa e complementar à educação presencial para formação do aluno, mostrando-se excepcional para a democratização do conhecimento e também bastante rica em termos de potenciais pedagógicos (MILL, 2007). Em contrapartida, para aproveitar essa riqueza de

novas possibilidades pedagógicas é preciso que o docente esteja preparado para lidar com as TIC, pois são elas que possibilitam as relações entre professores/tutores e alunos e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Na EaD:

[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 1).

Dessa forma, é preciso salientar que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação não é, e nem deve ser, de uso exclusivo da Educação a Distância, uma vez que a sociedade contemporânea tem passado por inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas que influenciam diretamente no âmbito educacional. Acerca dessas mudanças, Tardif e Lessard (2012) apontam que:

[...] a condição e a profissão docentes estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se essencialmente ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar” (TARDIF E LESSARD, 2012, p.143).

Nesse sentido, Mill (2010a) destaca que a prática docente na EaD, por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias.

Nessa direção, uma dificuldade relatada pelo Sujeito A refere-se à dificuldade dos docentes, tutores virtuais e alunos em relação ao domínio das TIC. Esse é um dos motivos da evasão de alunos e também de docentes e tutores virtuais, afinal o uso da TIC supõe uma renovação metodológica em consonância com as linguagens que atualmente começam a ser mais frequentemente utilizadas (ALONSO, 1999). Outro motivo para a evasão dos alunos está relacionado ao fato de muitas pessoas encararem os cursos na modalidade EaD mais fáceis que os presenciais. Entretanto, ao iniciar o curso “[...] você vê que ele requer o mesmo esforço de outro curso, você só não vai sair de casa” (Sujeito A).

Assim, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, além de auxiliar na quebra das barreiras físicas e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

influencia uma série de adequações do trabalho docente, incorporando habilidades e competências no manuseio das novas tecnologias da informação e da comunicação (DEL PINO et al., 2011).

De acordo com Oliveira et al. (2012) além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem que mobilizar saberes, tais como domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe. Dessa forma, para conter a evasão de alunos e professores na Educação a Distância Mill (2007) aponta que é necessário investir na formação de ambos para essa modalidade, afinal ser aluno e docente da EaD é diferente, pois as mediações se dão por meio das TIC e o não domínio delas implica perda na qualidade da sua formação.

Acerca da necessidade da formação do docente para atuar na Educação a Distância, o Sujeito D afirma que é necessário investir em formação inicial e não apenas em formação continuada.

O problema está na formação inicial e não nos cursos de capacitação. Os cursos de capacitação não vai resolver [...] o problema está mais na formação inicial. Não estamos formando ninguém nem nos cursos de EaD pra discutir tecnologia ou pra pensar a tecnologia, nem nos cursos de EaD estamos fazendo isso, então não adianta, curso de capacitação não vai resolver, isso é formação inicial, formar o professor desde o início a entender a tecnologia como um elemento mais corriqueiro possível, não como plus (Sujeito D - Comentário 28).

Conforme abordado nos estudos de Mill (2007) o Sistema Universidade Aberta do Brasil possui algumas virtudes, como também algumas dificuldades relacionadas à articulação entre polos e IES e sua logística de funcionamento, a relação entre professor e tutor, o tratamento não-institucional das atividades de EaD, a evasão, frequência, permanência e equidade na modalidade dentre outras. Essas dificuldades são frequentes na Educação a Distância das instituições participantes dessa investigação. Segundo o Sujeito A “uma dificuldade que ele enfrenta em sua IES é a gente articular melhor as relações entre o tutor e o docente, o que é que o tutor faz e o que o docente deveria fazer. Muitas vezes o que eu vejo é o tutor fazendo o que o professor deveria fazer” (Sujeito C). Em contrapartida, Ribeiro et al. (2009) ressaltam que em algumas instituições há experiências em que os docentes responsáveis pelas disciplinas exercem ações desempenhadas por diferentes profissionais com nenhum ou pouco contato entre eles, e contextos em que há colaboração entre o professor-conteudista e o tutor.

Em relação à especificidade do trabalho do tutor virtual o Sujeito B relata que “ele [o tutor virtual] não é o dono da disciplina, mas ele executa ações que são do professor [...] então o trabalho do tutor vira uma coisa muito difícil nesse processo todo [...] pra mim uma dificuldade ainda é essa”. Nessa direção o Sujeito C relata que em sua instituição o tutor virtual não precisa ser um especialista na área, mas sim um mediador. Já o Sujeito B relata que em sua universidade não é necessário que o tutor virtual tenha formação na área em que vai atuar devido à baixa remuneração da função. Diante da não necessidade de formação dos tutores virtuais na área do conteúdo em que atua surge a seguinte indagação: Como mediar o que não se conhece?

Acerca do tutor virtual ser formado na área em que vai atuar, o Sujeito C aponta que “[...] a dificuldade com o tutor raramente é o conteúdo [...] é a feição, saber ser duro e ao mesmo tempo ser meigo [...] como é que você cativa ele e ao mesmo tempo você cobra o conteúdo” (Sujeito C). Para ele, o tutor virtual é apenas um mediador do conteúdo, por isso não é necessário ser especialista na área. Já o professor conteudista, não. Ele precisa ser especialista na área em que vai atuar.

A particularidade da Educação a Distância refere-se principalmente pela maneira de organização da docência nessa modalidade, na qual a função docente é atribuída a um conjunto de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso. Esse conjunto de trabalhadores foi categorizado por Mill (2010) como polidocência. A polidocência acontece na EaD porque a separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico é mais evidente. Acerca disso, o Sujeito A aponta que:

No início dos cursos uma das dificuldades era a questão do compartilhar, porque na EaD é, você divide, você tem que, o Designer Instrucional tem que saber o que você está pensando, o áudio visual tem que saber, o material impresso tem que saber, os tutores têm que saber o que você está pensando e o que você quer pra sua disciplina. Então ele tem que se abrir, seu trabalho não é mais dele dentro da sala de aula fechado [...] É natural esse processo, você está acostumado a eu decido, eu faço e tal. Agora eu tenho que compartilhar tudo o que eu estou pensando em fazer e sujeito a opinião do outro (Sujeito A – Comentário 29).

Nesta nova perspectiva o professor terá sua responsabilidade distribuída e não será mais o único responsável pelo processo de desenvolvimento da disciplina como no ensino presencial (MILL, 2010a). Conforme apontado pelo Sujeito A, o fato da docência na EaD ser

um trabalho realizado “[...] a várias mãos, você vai compondo uma obra” traz consigo algumas dificuldades uma vez que nesta modalidade o trabalho docente “[...] não é mais dele dentro da sala de aula fechado”. Isso implica que na EaD não se faz docência sozinho e que surgir algumas dificuldades em relação ao trabalho docente é normal, uma vez que o professor não tem o controle de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem (MILL, 2012). Em contrapartida, depois que os professores e tutores “depois que eles aprendem a trabalhar dessa forma eles gostam. Temos depoimentos muito legais do que ele pensava no início e o que ele pensa no fim” (Sujeito A).

Outra dificuldade relatada em relação à docência na Educação a Distância, refere-se às suas particularidades em relação à docência na educação presencial. Frente a isso, o Sujeito A relatou que uma das dificuldades apontadas pelos professores conteudistas e formadores no início da docência na EaD está relacionada ao planejamento da disciplina que deve estar “[...] prontinha inteira do começo ao fim [...] no presencial você prepara tua aula da semana, do mês e tal, então não necessariamente você tem que estar com sua disciplina do começo ao fim, já com todas as atividades pensadas, ferramentas pensadas”. Em relação ao início da docência na EaD o Sujeito A também comenta que os professores e tutores “[...] chegam a dizer nos depoimentos deles nos cursos [cursos de formação] que essa mudança [na preparação de toda a disciplina antes de iniciá-la] exigida dele é uma coisa totalmente nova, que ele tem que reaprender muita coisa”. Isso implica a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas na modalidade a distância que contemple tanto a transmissão de informação quanto a construção de conhecimento (VALENTE, 2010).

Em relação ao quadro polidocente nessas IES pode-se dizer que ele é bastante parecido, pois as quatro IES possuem tutores virtuais, tutores presenciais, professores conteudistas e professores autores. Entretanto, a nomenclatura utilizada para se referir a esses atores da EaD recebe algumas alterações em algumas IES. Na IES Plutão eles utilizam o termo tutor para se referir tanto ao tutor que trabalha a distância e quanto ao tutor presencial. Na Universidade Marte o professor conteudista, responsável pelo planejamento do curso e elaboração das atividades e avaliações, é denominado de professor autor. Entretanto, é importante salientar que as funções desses é a mesma em todas as IES, salvo na Universidade Vênus e Universidade Plutão, que foi constatado no edital de seleção que o trabalho dos tutores virtuais não se restringe apenas virtualmente,

mas precisam nos encontros presenciais na instituição e/ou nos polos para reuniões com os docentes e coordenadores de curso.

As principais dificuldades da Educação a Distância apontadas pelas quatro IES estão relacionadas à precarização da docência, pois todos os tutores virtuais destas IES, conforme a Lei nº 11.273/06, recebem uma bolsa para trabalhar nesta modalidade de ensino ao invés de um salário e não possuem vínculo empregatício com a IES. Esta Lei também é a responsável por estipular quem pode se candidatar às vagas e os valores da bolsa paga. Desta forma, os trabalhadores da EaD não são reconhecidos como profissionais da educação.

Um dos motivos da precarização da docência na EaD está relacionado à presença da separação entre os que fazem e os que executam as tarefas docente nesta modalidade uma vez que na maioria dos cursos de EaD os professores são responsáveis pelas ações associadas a transmissão dos conteúdos, planejadas com antecedência, e os tutores, são responsáveis pela gestão das atividades discentes, que inclui as interações professor-aluno. Em contrapartida, a presença desta hierarquização acaba por desvalorizar o fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina, enquanto que, na verdade o tutor exerce papel chave no processo de ensino-aprendizagem na EaD (RIBEIRO et al., 2009).

Nas quatro Instituições de Ensino Superior investigadas os Sujeitos A, B, C e D apontaram como uma grande dificuldade a precarização da docência na modalidade a distância uma vez que os docentes e tutores virtuais não possuem vínculo empregatício com a universidade e recebem uma bolsa¹⁷ ao invés de salário.

Entretanto, o sujeito C aponta como uma dificuldade ainda maior em relação ao tutor virtual, a questão do docente na EaD, pois ele por ser docente presencial da universidade, possui inúmeras atribuições decorrentes do seu vínculo com a instituição.

O tutor ele vem participa de um edital, já sabe o quanto vai ganhar, o que vai fazer, uma coisa mais fácil. O docente não, é uma coisa complicada, nós não temos nada que institucionalize o trabalho do docente a gente dá aula no presencial cumpre toda nossa carga horária e trabalhamos na EaD em função de uma bolsa. Está na hora de romper o bolsismo (Sujeito C – Comentário 30).

¹⁷ Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 que autoriza o FNDE a conceder as bolsas de estudo e pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica na modalidade EaD.

Frente a essa dificuldade o Sujeito D aponta que enquanto não equiparar todos os docentes da EaD a docentes, sem distinção de docentes presenciais e virtuais, as dificuldades relatadas anteriormente continuarão presentes.

Tutor é professor. Como resolver esse problema? Tem que equiparar todo mundo a docente e para equiparar a docente você tem que criar carreiras e aí quando cria carreira você não pode exigir que o professor da EaD fique só na EaD, porque nós temos uma carreira de professores em que nós somos móveis eu hoje estou na educação e se eu amanhã quiser ir pra história eu posso [...] então é muito complexo não é tão simples essa situação não (Sujeito D - Comentário 31).

Nesse sentido, o Sujeito B afirma que é “por [...] essa desqualificação do processo de ensino e aprendizagem que infelizmente por falta de uma política forte de EaD definida discutida a gente acaba sofrendo as consequências” (Sujeito B).

A resistência é das políticas públicas de EaD no Brasil, não avançam, então continuam precarizando a mão de obra docente. Então a resistência do professor não é em relação a modalidade a distância, a resistência do professor é: vou trabalhar muito mais. Isso vai contar na minha carga horária? Isso pra pesquisa não conta. Internamente fica a política da bolsa. A bolsa além de ser baixa não é reconhecida pela CAPES como bolsa de pesquisa (Sujeito B – Comentário 32).

Assim, o Sujeito D aponta que “enquanto a EaD for política de governo isso permanece [essas dificuldades]. Ela tem que se tornar política de estado, ou seja, a EaD ser reconhecida legalmente dentro das universidades com carga horária, docente e isso não ser passível com quebra de governo” (Sujeito D).

O tutor virtual é uma figura de extrema importância na EaD, pois:

O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica. O docente-tutor participa do ensino-aprendizagem mais como um mediador e motivador na relação do aluno com material didático, em busca do conhecimento. Independentemente da denominação que recebe, esse tutor é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos. (MILL e FIDALGO, 2007, p. 1)

Litwin (2001) aponta que uma das características da modalidade a distância é a flexibilidade da proposta de ensino que ultrapassa as barreiras da distância. Para ela:

O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham (LITWIN, 2001, p. 13).

Castro e Santos (2010) defendem a ideia de que na educação atual não há separação das práticas de educação presencial das práticas da modalidade a distância, pois:

[...] estar geograficamente disperso não é estar distante, especialmente quando tecnologias digitais vêm proporcionando encontros e diálogos síncronos e assíncronos e instituindo novas possibilidades de presencialidade em rede. Além disso, as práticas presenciais de educação vêm se apropriando também das tecnologias digitais em rede como extensões da sala de aula, uma vez que são criados e disponibilizados conteúdos e situações de aprendizagem que ampliam os processos educativos para além dos encontros face a face (CASTRO e SANTOS, 2010, p.5).

Em relação aos saberes docentes o Sujeito A relata que uma das dificuldades dos professores conteudistas e formadores no início da docência na EaD está relacionada ao planejamento da disciplina inteira antes de iniciá-la o que não é obrigatório ou mesmo necessário na educação presencial. Além disso, relatam que esse fato exige dele “[...] uma coisa totalmente nova, que ele tem que reaprender muita coisa” para ter todo o conteúdo, atividades e avaliações prontas antes do início da disciplina.

Outro destaque levantado pelo Sujeito D foi a necessidade de investimento na formação inicial de todos os professores, ao invés de muitos investimentos em capacitação. Com uma formação inicial sólida os docentes terão menos dificuldades com a docência independente da modalidade. Desse modo se os docentes vivenciassem práticas educativas com a mediação de tecnologias desde sua formação inicial eles estariam mais preparados para utilizar as tecnologias em qualquer modalidade de ensino. A capacitação é importante, mas não deve ser valorizada em detrimento da formação inicial.

2.6. Uma síntese da análise sobre a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico das Instituições de Ensino Superior a Distância

As discussões desenvolvidas nesse capítulo centraram-se na análise da docência virtual em modelos pedagógicos de Instituições Públicas de Ensino Superior. Como

pressuposto de que a configuração da docência virtual da Educação a Distância é reflexo do tipo de modelo pedagógico de EaD da IES.

Sendo assim, inicialmente discutiu-se a temática da EaD abordando o modelo pedagógico de Educação a Distância adotado em cada Instituição de Ensino Superior participante desta investigação. Posteriormente foram discutidas as respectivas configurações de docência de cada uma das quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

Diante dos dados apresentados anteriormente, pode-se dizer que o modelo pedagógico de Educação a Distância adotado pelas quatro Instituições de Ensino Superior, participantes da pesquisa, possuem entre si algumas particularidades e similaridades que, conseqüentemente trazem também algumas implicações na organização do trabalho docente nesta modalidade.

Em relação aos cursos oferecidos nas quatro IES investigadas pode-se dizer que são, em sua grande maioria, cursos de Pedagogia e licenciaturas. Isso se justifica pelo fato de que o Sistema UAB, do qual essas 4 universidades participam, utiliza-se da modalidade a distância para oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária com prioridade aos professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2006). Dessa forma, percebe-se que as quatro IES têm dado prioridade à criação de cursos para a formação de professores atuantes na educação básica.

A EaD de três das quatro IES pesquisadas que estão organizadas em Secretarias, Núcleos e Centros. Entretanto, dentre as quatro IES, destaca-se que apenas na IES Vênus, a organização da oferta de cursos de graduação é de responsabilidade de cada unidade acadêmica dos respectivos cursos. Com isso, os tipos de formação a ser oferecida aos tutores virtuais e as mídias que serão utilizadas nas disciplinas dos cursos são de responsabilidade das unidades acadêmicas.

Após a análise do modelo de Educação a Distância das Instituições de Ensino Superior pesquisadas, analisou-se o tipo de configuração do trabalho docente nessa modalidade. Para isso, verificaram-se quais são os atores responsáveis pelo trabalho docente das quatro IES. Os dados obtidos nos mostram que todas as IES pesquisadas possuem docentes-tutores virtuais, docentes-tutores presenciais, docente-autor, docente-

formador e equipe multidisciplinar como parte da sua equipe polidocente. Entretanto, a nomenclatura utilizada para se referir aos atores da EaD recebe algumas diferenciações em algumas IES.

A autonomia universitária dada às Instituições de Ensino Superior pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil tem pontos positivos e negativos. Essa autonomia faz com as propostas vigentes de EaD nas IES possam ser categorizadas em 10 ou 20 padrões (MILL, 2007). Ainda de acordo com Mill (2007) a liberdade dada às IES pode empobrecer a consolidação da modalidade, entretanto a diversidade de experiências de EaD no âmbito da UAB traz uma riqueza de múltiplas possibilidades e de, adiante, extrair o que cada experiência traz de melhor para a modalidade.

Entretanto, pensando na diversidade de experiências proporcionadas pela autonomia universitária, das quatro IES pesquisadas, apenas a IES Vênus optou por não criar um núcleo que centralize a EaD na sua instituição. Com isso, cabe a cada unidade acadêmica ofertar cursos na modalidade a distância e oferecer cursos de formação para seus professores e tutores.

A partir da autonomia universitária deu-se liberdade para cada IES adaptar e adequar a proposta à sua concepção de ensino e aprendizagem possibilitando, segundo Mill (2007) o surgimento de diferentes modelos de organização de EaD, docência, tutoria, uso dos polos, tipo de material didático, sistema de comunicação, mídias adotadas, configuração das equipes, sistemas de gestão acadêmica e pedagógica das atividades, acompanhamento dos estudantes, dentre outros.

A particularidade da Educação a Distância refere-se principalmente pela maneira de organização da docência nessa modalidade, na qual a função docente é atribuída a um conjunto de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso. Esse conjunto de trabalhadores foi categorizado por Mill (2010) como polidocência. A polidocência acontece na EaD porque a separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico é mais evidente.

Nesse sentido, Mill (2010a) destaca que a prática docente na EaD por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias.

As quatro IES pesquisadas oferecem e exigem que todos os seus tutores virtuais façam o curso de formação para a tutoria virtual. Entretanto, o curso de formação para docente autor não é obrigatório em nenhuma das quatro IES pesquisadas. Isso demonstra uma resistência em relação à necessidade de capacitação dos professores universitários.

O processo de seleção de tutores virtuais se dá de maneira diferente nas IES, pois cada uma delas opta pela forma que vão avaliar o tutor virtual a ser contratado. Na IES Marte e IES Plutão o processo seletivo é composto por 3 etapas: prova de informática, análise currículo e entrevista. Já a seleção dos tutores virtuais na Universidade Vênus é feita apenas pela análise do currículo do candidato. Já na IES Saturno a escolha dos tutores virtuais é feita por seleção em um banco de tutores que fizeram o curso de tutoria virtual oferecido pela própria instituição. Nesse banco de tutores a escolha é feita pelos que tiveram melhores desempenhos no curso de tutoria virtual ou por indicações dos professores conteudistas.

As principais dificuldades da Educação a Distância apontadas pelas quatro IES estão relacionadas à precarização da docência, pois todos os profissionais envolvidos no trabalho docente, conforme a Lei nº 11.273/06 recebem uma bolsa para trabalhar nesta modalidade de ensino ao invés de um salário e não possuem vínculo empregatício com a IES. Esta Lei também é a responsável por estipular quem pode se candidatar às vagas e os valores da bolsa paga. Desta forma, os trabalhadores da EaD não são reconhecidos como profissionais da educação.

Nas quatro Instituições de Ensino Superior investigadas os Sujeitos A, B, C e D, coordenadores da UAB das quatro IES investigadas, apontaram como uma grande dificuldade a precarização da docência na modalidade a distância uma vez que os docentes e tutores virtuais não possuem vínculo empregatício com a universidade e recebem uma bolsa¹⁸, ao invés de salário.

Essa precarização da docência na EaD tem como um dos motivos a separação entre os que fazem e os que executam as tarefas docente nesta modalidade uma vez que na maioria dos cursos de EaD os professores são os responsáveis pelas ações associadas a transmissão dos conteúdos, planejadas com antecedência, e os tutores, são responsáveis

¹⁸ Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 que autoriza o FNDE a conceder as bolsas de estudo e pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica na modalidade EaD.

pela gestão das atividades discentes, que inclui as interações professor-aluno. Dessa forma, essa hierarquização acaba por desvalorizar o fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina, enquanto que, na verdade o tutor exerce papel chave no processo de ensino-aprendizagem na EaD (RIBEIRO et al., 2009).

Dessa maneira, é preciso olhar para a Educação a Distância, não como uma educação distinta da presencial, mas sim como uma educação que é realizada em uma modalidade diferente. Embora cada modalidade possua sua própria característica, é imprescindível destacar que tanto na educação presencial quanto na EaD é preciso buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente. Assim, esses conhecimentos adicionais quando se juntam aos outros compõem um conhecimento pedagógico do conteúdo específico à EaD que dará origem a uma nova identidade docente (OLIVEIRA et al., 2012). Por fim, a nova identidade docente não deve ser entendida como uma negação de toda experiência anterior, de todo conhecimento construído pelo professor, mas como o resultando de todo o processo.

Após a apresentação do modelo pedagógico das IES e de seus respectivos tipos de configuração da docência e sua influência para com a tutoria virtual, no capítulo seguinte nos atentaremos em caracterizar os docentes virtuais dessa investigação apontando seu perfil pessoal e profissional, tendo como categoria de análise a formação de professores para atuar na Educação a Distância.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A TUTORIA VIRTUAL

3.1. Apresentando a temática

Este capítulo tem como propósito caracterizar a formação dos docentes virtuais das quatro Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas. Entretanto, não há a pretensão, nesse texto, de traçar um perfil no sentido de sugerir um modelo ou padrão ideal de formação e saberes para a tutoria virtual. Neste texto, tem-se o intuito de caracterizar os docentes virtuais desta investigação apontando seu perfil pessoal, profissional e de formação, tendo como categoria de análise a formação de professores para atuar na Educação a Distância (EaD).

Para isso, primeiramente apresentar-se algumas considerações importantes acerca das formações de professores para a EaD. Em seguida, apontar-se-á a formação exigida nos editais de seleção para o exercício da tutoria virtual. A partir da caracterização pessoal e profissional dos tutores virtuais das quatro IES pesquisadas, abordar-se-á a discrepância entre a formação exigida pelos editais de seleção de docentes virtuais e a formação real deles. Além disso, descrever-se-á algumas características dos cursos de formação para a tutoria virtual, bem como as experiências profissionais na EaD e no ensino presencial dos docentes virtuais.

3.2. A formação de professores

A formação inicial e continuada são apenas algumas das maneiras pelas quais o professor aprende o exercício da docência. Embora, elas não sejam as únicas fontes de aprendizagem docente as mesmas possuem um papel imprescindível para sua formação. É a partir da formação inicial que os professores têm acesso aos primeiros conhecimentos

teóricos importantes em relação à prática docente e ao processo de ensino e aprendizagem que estão longe de serem suficientes para atuar nas instituições de ensino.

Neste sentido, Pimenta (1997) aponta que o foco da formação inicial de professores deveria ser:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p.6).

Frente a isso, estudos de Libâneo e Pimenta (1999) mostram que uma das grandes dificuldades dos cursos de formação inicial de professores está relacionada ao fato de que a docência é uma atividade teórico-prática e isto se torna difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por isso, a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Diante disso, Zeichner (1993) sugere o uso da pesquisa-ação para formar professores, ou seja, uma formação baseada em estudos de caso, mediante sobre suas próprias práticas, como estratégias para formar professores.

Já Caudau (1999) apresenta três eixos que ela considera ser central para se repensar a formação de professores de maneira adequada para a atualidade. São eles:

- A escola deve ser vista como local de formação continuada;
- A valorização dos saberes da experiência docente;
- A consideração do ciclo de vida dos docentes.

Nesse sentido, estudos de Nóvoa (1995), Martín-Moreno Cerrillo (2001), Mingnora-Díaz (2001) apontam “a escola como um local de formação continuada”, afinal ela não é apenas um espaço de trabalho, mas também de formação, ou seja, de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. De acordo com Nóvoa (1995) a formação de professores está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências cotidianas de vida de cada professor. Assim, práticas de formação construídas no coletivo “contribuem para emancipação profissional

e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p.25).

Em relação à “valorização dos saberes da experiência docente” estudos de Tardif (1991) e Candau (1990) destacam a necessidade da formação continuada valorizar o saber docente, ou seja, esta deve partir da investigação dos saberes experienciais dos professores, bem como de sua natureza, origem e também na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação. Frente a isso, Nóvoa (1995, p.30) aponta que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de valorização dos saberes de que os professores são portadores.

Outro destaque dos três eixos apresentados por Candau (1999) relacionados à formação de professores é “o ciclo de vida dos professores” abordados por Huberman (1992). Segundo ele, o professor passa por estágios ao longo de toda sua carreira docente que foram divididas por ele em cinco etapas básicas que não são lineares e tampouco estáticas que se referem à entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas (até os 3 primeiros anos de docência), a fase de estabilização, e identificação profissional (4 a 6 anos de docência); a fase de diversificação (7 a 25 anos de docência) composta pelo momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, da serenidade e lamentação (25 a 35 anos de docência) e, finalmente, o momento de desinvestimento e preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de docência), próprio do final de carreira profissional.

Diante disso, é inegável a importância dos cursos de formação continuada ao longo de todo percurso profissional do professor, não apenas para suprir as lacunas da formação inicial, mas também para complementar e aprofundar conhecimentos sobre a docência. É preciso também ter ciência de que os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos e iniciam-se antes mesmo dos cursos de formação de professores e prolongam-se por toda a vida, e são alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais de vida.

Em relação à formação continuada, Roldão (2007) defende que a mesma não seja encarada como ferramenta para suprir lacunas, mas sim como um componente da contínua (re)construção da identidade docente, assim como forma de qualificação e

atualização profissional frente as necessidades educacionais emergentes advindas da massificação do ensino. Para que o objetivo da formação continuada deixe de ser apenas para o suprimento de lacunas sugere-se a necessidade de revisão dos próprios currículos dos cursos iniciais de formação de professores oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (GATTI, 2011).

Neste sentido, é importante ressaltar que a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo, sem um fim estabelecido a priori, sendo o início da docência apenas uma das etapas do processo de formação (MARCELO GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002). E para que a formação de professores seja de qualidade Nóvoa (1995) afirma que a mesma deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as mudanças de auto-formação participada de sua prática, em um movimento de reflexão-ação. E tudo isso só se concretiza, na aprendizagem da docência ao longo da vida (MARCELO GARCÍA, 2002), uma aprendizagem contínua e permanente.

Entretanto, para que a formação de professores seja em uma perspectiva crítico-reflexiva é preciso criar novas maneiras de formar um professor. Essa nova demanda de professores requer novas maneiras de entender a formação. Uma formação cada vez menos ancorada nos modelos formais, presenciais, rígidos e enlatados e cada vez mais flexível para incorporar iniciativas não formais e informais que permitam os professores crescer cognitivamente, social e emocionalmente. Além disso, Vaillant e Marcelo García (2012) propõem que a formação inicial construa saberes docentes não apenas a partir de um conhecimento teórico, mas também a partir da atividade profissional dos professores.

De acordo com Vaillant e Marcelo García (2012) para que formação inicial docente “fale a linguagem da prática” deve haver um diálogo entre Universidade e escola. Para eles a formação inicial de professores deve proporcionar subsídios para que os professores continuem aprendendo ao longo de toda sua carreira. Entretanto,

Para a grande maioria dos docentes, o aprendizado profissional não teve lugar nem durante a formação inicial nem durante as práticas de ensino. Ou seja, tanto os docentes principiantes como os experientes valorizaram pouco os contextos formais de aprendizagem, tais como a formação inicial, as práticas de ensino ou os cursos de formação. Pelo contrário, sua ideia de aprendizagem profissional tem mais relação com a experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012, p. 68).

Nesse sentido, é preciso que a formação inicial docente proporcione oportunidades de aprendizagem, tanto formais como informais, que permitam que os docentes desenvolvam conhecimento prático (MARCELO GARCÍA, 2009).

O aprendizado formal combina com um alto status, conhecimento proposicional, assim como processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializadas como a universidade. O aprendizado informal, por sua vez, diz respeito às práticas sociais do dia a dia do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas companheiros (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012, p. 68).

Vaillant e Marcelo García (2012) apontam que o aprendizado informal também é importante para a formação inicial docente e que para promover uma aprendizagem na prática há múltiplas estratégias como, por exemplo, utilizar as redes sociais para trocar conhecimentos e experiências, análise e reflexão sobre a prática, dentre outras. Além disso, esses autores destacam que ao pensarmos a formação docente de maneira tradicional pensamos em termos de espaços físicos e no entanto, cada vez mais tem-se mesclado aprendizagem em contextos não apenas físicos mas também virtuais. Por isso, eles afirmam que é preciso pensar a formação como “ambiente de aprendizagem” e para isso é preciso compreender que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações, contextos e meios em ambientes físicos ou digitais e que em ambos deve-se preocupar com a pessoa que aprende, a situação e o espaço onde atua e a interação entre o aluno e professor e a utilização de ferramentas e meios que facilitam o aprendizado.

De acordo com Vaillant e Marcelo García (2012) há inúmeros estudos sobre a formação de professores que são compostos por quatro etapas: formação inicial, formação continuada, experiências prévias como estudante e experiências do exercício profissional que se inter-relacionam (Figura 3.10).

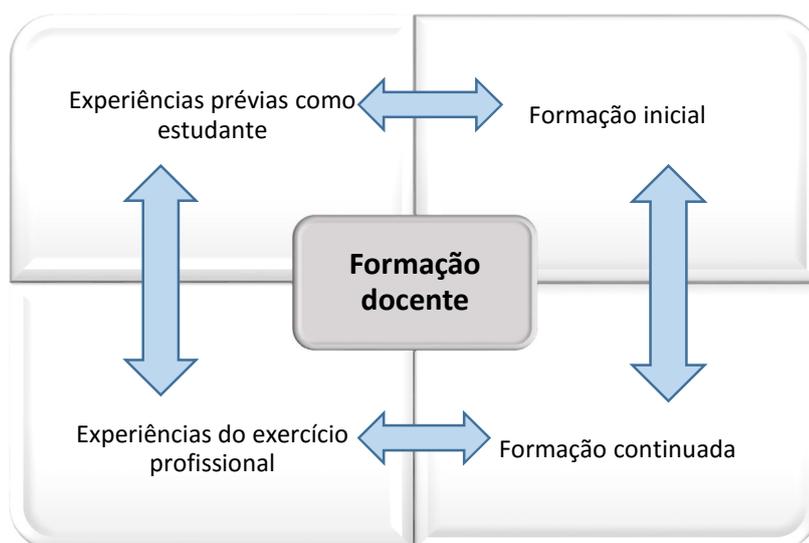


Figura 3.10. As quatro etapas na formação docente.
 Fonte: Autoria própria com base em Vaillant e Marcelo García (2012).

Na Figura 3.10 podemos observar que o processo de formação docente é composto pela formação inicial e continuada, bem como pelas experiências do exercício profissional e das experiências prévias como estudante. Neste sentido, é importante salientar que mesmo antes de iniciar um curso de formação para a docência os futuros professores já possuem alguns saberes decorrentes da sua experiência prévia como estudante. Sendo assim, as quatro etapas apresentadas na Figura 3.10 são extremamente importantes para repensarmos a formação dos docentes e sugerir novas estratégias para sua formação.

Estudos de Marcelo García e Vaillant (2009) apontam que a formação de professores raras vezes preocupa-se com os resultados a médio ou longo prazo. Segundo esses autores são poucos os programas de formação docente que identificam propósitos e benefícios nas práticas docentes. Além disso, apontam que ela apenas se dispõe de autoinformes individuais referentes às experiências dos docentes e não aos resultados.

Nesse sentido, Schön (1998) propõe que para formar um profissional é preciso melhorar sua capacidade reflexiva, pois os professores antes mesmo de iniciar a formação docente já possuem concepções prévias sobre o processo de ensino e aprendizagem que foram adquiridas durante seu período como estudante. Segundo ele é preciso que o professor tenha reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A primeira refere-se na competência profissional docente para controlar racionalmente o curso da ação, ou seja, trata-se da consciência na ação. A segunda consiste na consciência distanciada da/sobre a ação, ou seja, não envolve a ação como tal, mas a reflexão sobre ela e esta só é possível ter

acesso a certos tipos de conhecimento, como o conhecimento da experiência acumulada se houver práticas reflexivas.

Frente a isso, Marcelo García e Vaillant (2012, p.59) afirmam que a reflexão não aparece espontaneamente, mas sim provocada, suscitada, vivida na inquietude do estudante e por isso, é fundamental iluminar a reflexão teórica sobre as experiências de pré-formação inicial dos docentes. Além disso, defende uma formação de professores pautada nos saberes tácitos dos docentes como ponto de partida. Esse conhecimento advindo das experiências profissionais é extremamente rico, pois não é um conhecimento que pode ser deduzido das disciplinas científicas tampouco tem a mesma estrutura e está plenamente organizado.

Estudos de Marcelo García (1999), André et al (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2002; 2003) Anastasiou (2002) Morosini (2001) e Mizukami (2005) apontam que tem se dado pouca atenção à formação e preparação do professor para os diferentes níveis de ensino, principalmente para a docência no nível superior. Frente a isso estes autores afirmam que a docência no Ensino Superior é um território que apresenta poucas iniciativas, comparadas às demais, uma vez que não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica. De acordo com Marcelo García (2005) essa ausência da formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação.

3.3. A formação de professores para a tutoria virtual

Atualmente é importante pensar em uma formação docente para modalidade a distância, uma vez que esta tem suas particularidades e exige saberes específicos e diferentes dos saberes necessários à docência presencial. Dentre essas particularidades está a relação da organização do trabalho docente que ocorre de maneira coletiva, cooperativa e de maneira fragmentada uma vez que, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles (professores, tutores e projetistas educacionais) trabalho este chamado de polidocência (MILL, 2010a).

Dessa forma, Castro e Santos (2010) apontam que pensar uma formação docente para EaD que abrace a construção colaborativa do conhecimento é um dos desafios postos atualmente. Além disso, defendem também a não separação das práticas de educação presencial das práticas da modalidade a distância, pois, segundo eles, estar geograficamente disperso não é estar distante, afinal as tecnologias digitais vêm proporcionando encontros e diálogos síncronos e assíncronos e instituindo novas possibilidades de presencialidade em rede e de situações de aprendizagem que ampliam os processos educativos para além dos encontros face a face.

Neste sentido, a prática docente na Educação a Distância, por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias (MILL, 2010a).

De acordo com o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, no art. 12, inciso VIII, que surgiu para regulamentar o art. 80 da LDB, a Instituição de Ensino Superior que optar por oferecer cursos na modalidade a distância deverá cumprir alguns requisitos, dentre eles “apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância”.

Diante disso, se faz necessário que a proposta de formação desses professores também seja diferenciada e adequada ao desempenho docente no ambiente virtual. Frente a isso há a necessidade de uma maior investigação a respeito da formação docente para o Ensino Superior e pensando nas particularidades que a docência virtual apresenta, se faz necessário também compreender quais são os saberes docentes para a modalidade a distância, onde e de que forma o docente virtual adquire esses saberes.

3.4. A formação de professores para a docência virtual nas Instituições de Ensino Superior Saturno, Vênus, Marte e Plutão

Nesta seção apresentar-se-á o perfil pessoal e a formação profissional dos tutores virtuais participantes dessa pesquisa a fim de compreender qual tem sido a formação dos tutores virtuais que têm atuado na tutoria virtual atualmente. Em seguida, confrontar-se-á com a formação e saberes exigidos nos editais de seleção para a tutoria virtual a fim de verificar se há ou não discrepância entre eles.

De acordo com a Figura 3.11 o número total de tutores virtuais participantes dessa pesquisa somam 461 participantes que pertencem a quatro Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas sendo que a IES Saturno e IES Vênus tiveram 194 participantes cada uma (42,08%), a IES Marte com 55 (11,93%) e a IES Plutão com 18 (3,90%).

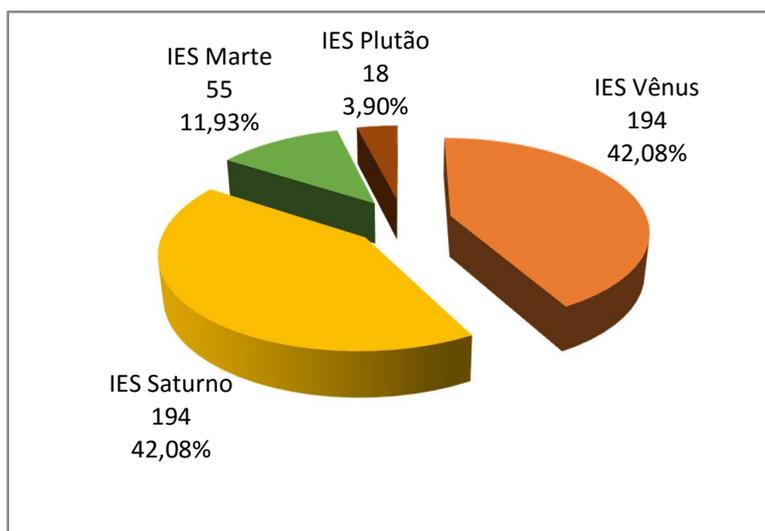


Figura 3.11. Números de tutores virtuais participantes por IES.
Fonte: Autoria própria.

Em relação ao perfil pessoal dos tutores virtuais participantes desta pesquisa é possível observar pela Tabela 3.1 que a maioria deles, ou seja, 316 (68,55%) são do sexo feminino contra 145 (31,45%) do sexo masculino. Além disso, dos 461 tutores virtuais participantes, 199 (43,17%) deles se encontram na faixa etária dos 31 a 40 anos, 113 (24,71%) estão na faixa etária dos 25 a 30 anos, 89 (19,31%) se encontram entre 41 a 50 anos, 47 (10,20%) estão na faixa etária mais de 50 anos e apenas 13 (2,82%) dos docentes virtuais se encontram na faixa etária com menos de 25 anos. Desta forma, verificam-se que a maioria dos tutores virtuais podem ser considerados imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), pois se encontram na faixa etária dos 25 a mais de 50 anos. De acordo com este autor, consideram-se imigrantes digitais a geração que não nasceu no mundo digital, mas que, em um certo momento de suas vidas, adotaram as tecnologias de informação e comunicação.

Tabela 3.1. Perfil pessoal dos tutores virtuais da pesquisa

Categorias	Subcategorias	Nº de tutores virtuais	% de tutores virtuais
Faixa Etária	Menos de 25 anos	13	2,82
	25 a 30 anos	113	24,71
	31 a 40 anos	199	43,17
	41 a 50 anos	89	19,31
	Mais de 50 anos	47	10,20
Sexo	Feminino	316	68,55
	Masculino	145	31,45

Fonte: Autoria própria.

Na Tabela 3.2, em relação à formação dos tutores virtuais, é possível verificar que de 461 tutores virtuais, a licenciatura é a formação de 251(54,45%) deles, seguida do bacharelado com 144 (31,24%), tecnólogo com 4 (0,87%) e outros com 11 (13,45%). Já a maior titulação apresentada pelos tutores virtuais é o mestrado (44,25%), em seguida a especialização (35,57%), o doutorado (12,36%) e outros com 2,39%. É importante ressaltar que categoria “outros” foi assinalada pelos tutores virtuais que não haviam concluído a especialização ou o mestrado ou o doutorado.

Tabela 3.2. Perfis profissionais dos tutores virtuais da pesquisa

Categorias	Subcategorias	Nº de tutores virtuais	% de tutores virtuais
Formação	Licenciatura	251	54,45
	Bacharelado	144	31,24
	Tecnólogo	4	0,87
	Outros	62	13,45
Maior Titulação	Especialista	164	35,57
	Mestre	204	44,25
	Doutor	57	12,36
	Outros	11	2,39
Tempo de experiência como tutor virtual	Menos de 6 meses	57	13,50
	6 meses a 1 ano	90	21,32
	1,5 a 2 anos	81	19,19
	2,5 a 3 anos	54	12,79
	Mais de 3 anos	208	49,28
Quantidade de disciplinas que trabalhou como tutor virtual	Sempre trabalhei como tutor da mesma disciplina	67	15,87
	Já trabalhei como tutor de duas disciplinas diferentes	103	25,62
	Já trabalhei com três ou mais disciplinas diferentes	252	59,71
Experiências na EaD	Foi apenas tutor virtual	422	91,54

	Foi estudante da EaD	264	57,27
	Foi professor conteudista da EaD	68	14,75
	Foi professor formador da EaD	63	13,67
	Foi coordenador de polo	9	1,95
Experiência no ensino presencial	Sim	394	83,47
	Não	67	14,53
Tempo de experiência no ensino presencial	Entre 1 e 3 anos	92	25,07
	Entre 3 a 5 anos	57	15,53
	Entre 5 a 10 anos	73	19,89
	Mais de 10 anos	115	31,34

Fonte: Autoria própria.

Ainda em relação aos perfis profissionais dos tutores virtuais participantes desta pesquisa, a Tabela 3.2 nos revela que dos 461 tutores virtuais participantes, 208 (49,28%), deles têm mais de 3 anos de experiência na tutoria virtual sendo que 90 (21,32%) deles possuem de 6 meses a 1 ano de experiência, 81 (19,19%) têm de um ano a 2 anos, 57 (13,50%) possuem menos de 6 meses de experiência e 54 (12,79%) dos docentes virtuais têm 2,5 a 3 anos de experiência. Além disso, pode-se verificar que 252 (59,71%) tutores virtuais já trabalharam em três ou mais disciplinas diferentes, 103 (25,62%) trabalharam em duas disciplinas diferentes e 67 (15,87%) dos docentes virtuais sempre trabalharam na mesma disciplina.

O tempo de experiência que a maioria dos tutores virtuais têm na docência virtual revela que 208 (49,28%) deles se encontram na fase de estabilização (HUBERMAN, 1992) por ter mais de 3 anos de prática docente na EaD. De acordo com Huberman, (1992) é na fase de estabilização que o professor cria sua identidade com a profissão docente e com isso surge um sentimento de comprometimento e pertencimento. Além disso, outro sentimento vivenciado pelo docente nesta fase é a sensação de competência pedagógica crescente fazendo com que eles se sintam mais preparados para lidar com situações complexas ou inesperadas.

Já em relação à experiência no ensino presencial foi verificado que dos 461 tutores virtuais participantes, 394 (83,47%) deles possuem experiência no ensino presencial e 67 (14,53%) não possuem essa experiência. Dentre os 394 tutores virtuais que possuem experiência como docentes presenciais, 115 (31,34%) deles possuem mais de 10 anos, 92 (25,07%) têm de 1 a 3 anos, 73 (19,89%) deles possuem de 5 a 10 anos e 57 (15,53%) docentes virtuais possuem de 3 a 5 anos de experiência na modalidade presencial.

Desta forma, pode-se afirmar que o tempo de prática docente presencial que 394

(83,47%) dos tutores virtuais possuem referem-se à fase de experimentação, diversificação, bem como de serenidade, conservadorismo e distanciamento afetivo (HUBERMAN, 1992) já que é nessa fase que o docente tem o sentimento de prever tudo que irá acontecer em sala de aula e possuem segurança em suas ações fazendo com que não tenham preocupações acerca do que os outros vão pensar do seu trabalho. Em consequência, há a presença do conservadorismo em suas ações e a constante presença de lamentações referentes aos alunos da atualidade em relação com os seus alunos do passado. Após essa etapa aparece a fase do desinvestimento na profissão que marca o fim da trajetória docente.

Resumindo, os tutores virtuais desta investigação possuem experiências tanto no ensino presencial quanto na EaD. Frente a isso, na Tabela 3.2 podemos observar detalhes da experiência dos tutores virtuais na EaD. Dentre essas experiências, destacam-se que dentre 461 tutores virtuais 422 (91,54%) deles tiveram experiência apenas como docente virtual. Já 264 (57,27%) tiveram experiência como estudante da EaD, 68 (14,75%) tiveram experiência como professor conteudista da EaD, 63 (13,67%) como professor formador e 9 (1,95%) como coordenador de polo. Frente às essas experiências o Sujeito M destaca que “a experiência, seja ela qual for é um diferencial para se trabalhar”.

Notamos que os editais de seleção para a tutoria virtual das quatro IES participantes desta investigação apontam a necessidade da formação na área do curso em que o docente virtual irá atuar como requisito para o exercício da tutoria virtual (Quadro 3.1). Neste sentido, as quatro IES investigadas exigem a formação em nível superior na área de atuação mais a experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação, conforme a Resolução CD/FNDE n. 8 30/04/2010. Já que os docentes virtuais são os mediadores entre o conhecimento, as tecnologias e o docente responsável pela organização da disciplina, o sucesso da EaD depende da prática bem sucedida desses atores. Para isso a formação sólida dos tutores virtuais na área de conhecimento específica é fundamental para que eles atuem com segurança e possam contar com o apoio e suporte tanto do professor responsável, como da equipe técnica, gestores e demais agentes (OLIVEIRA et al., 2009).

Observando o Quadro 3.1 descrito anteriormente é possível justificar a presença de tantos tutores virtuais especialistas, mestres e doutores presentes nas instituições

investigadas devido uma das exigências presentes nos editais de seleção para se tornar um tutor virtual é estar cursando ou ter concluído uma pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

Quadro 3.1. Requisitos presentes nos editais de seleção de tutores virtuais para o exercício da tutoria virtual nas IES Saturno, Vênus, Marte e Plutão

Requisitos	Saturno	Vênus	Marte	Plutão
Ter formação superior na área do curso em que vai atuar como tutor virtual	X	X	X	X
Estar vinculado ao setor público (servidor público de qualquer esfera administrativa) ou ser aluno de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado ou doutorado)			X	X
Formação de nível superior e experiência mínima de 01 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (com Resolução CD/FNDE n. 8 30/04/2010)	X	X		
Fazer um curso de formação para a tutoria virtual	X		X	
Dominar as ferramentas do ambiente de aprendizagem Moodle		X		
Dominar o conteúdo da disciplina em que se inscreveu		X		
Comunicar-se de modo claro, formal, objetivo e cordial		X		
Dominar a norma culta da língua portuguesa		X		
Apresentar competência linguística visando expressar-se adequadamente no ambiente virtual, utilizando, inclusive, estratégias de modalização discursiva que ampliem o diálogo e a interação entre ideias e conceitos		X		
Possuir conhecimento básico de informática: familiaridade com o uso de computador, internet, e-mail, editor de texto e planilha eletrônica		X	X	
Ter espírito colaborativo para trabalhar em equipe		X		
Residir na cidade ou no entorno da IES na qual vai ser tutor virtual		X	X	

Fonte: Autoria própria.

Ainda em relação ao Quadro 3.1 podemos observar que nos editais de seleção analisados, a IES Vênus e Marte também apontam o conhecimento básico de informática como, por exemplo, a internet, e-mail, editor de texto e planilha eletrônica e, também a exigência de residir na cidade ou no entorno da IES na qual vai ser tutor virtual como requisito para o trabalhar com a tutoria. Apenas nos editais de seleção da IES Vênus há requisitos mais específicos acerca da tutoria virtual como o domínio das ferramentas do AVA, do conteúdo da disciplina na qual será tutor, da norma culta da língua portuguesa, além expressar-se adequadamente no ambiente virtual, utilizando inclusive, estratégias

que ampliem o diálogo e a interação entre ideias e conceitos de maneira clara, formal, objetiva e cordial.

Já em relação ao curso de formação para a tutoria virtual, o Quadro 3.1 também nos revela que apenas as IES Saturno e Marte o mencionam no edital como sendo um requisito para assumir as funções de docente virtual, embora as outras duas instituições também ofereçam e exijam a realização deste curso. O curso de formação para a tutoria virtual deve ser encarado apenas como uma parte para a aquisição de saberes e conhecimentos acerca da docência. Afinal, o trabalho docente exige uma formação contínua, ou seja, ao longo da vida profissional (MARCELO GARCÍA, 2009), que tenha a preocupação de formar professores aptos às exigências da sociedade em que vivemos. Dessa forma, destacamos abaixo os comentários dos Sujeitos G, L e M que apontam respectivamente, a insuficiência da formação inicial para a formação do tutor virtual, a necessidade de uma formação que prepare os professores para as exigências do futuro e uma formação mais humana.

Eu tenho a impressão que a formação inicial não dá conta de formar a pessoa para o mundo virtual. Hoje em dia em faculdade a gente procura utilizar ferramentas mistas, muitas vezes a gente tem a presencial e tem também uma plataforma para o aluno fazer uma discussão extra, ou então postar atividades e até para ajudar o aluno a se organizar em relação ao cronograma ou coisa assim. O fato do aluno hoje em dia na faculdade já trabalhar com a plataforma, de certa forma contribui, porque ele já tem uma formação inicial mista do mundo presencial e virtual. Não foi meu caso, na época que me formei minha monografia de graduação foi datilografada, não era digital ainda. Então eu acho que é muito necessária essa discussão da formação inicial preparar os professores para o mundo que a sociedade vai exigir no futuro, vai exigir hoje em dia e que vai exigir ainda mais no futuro (Sujeito G - Comentário 33).

Qualquer especialização, qualquer coisa que aumente seu conhecimento que contribua para que seu conhecimento se amplie e desde que ele seja um conhecimento que seja colocado à disposição do seu aluno é válido. Os cursos para a tutoria em si também acho válido. (Sujeito L - Comentário 34).

O tutor virtual deveria ter a formação humana, saber respeitar os alunos em suas dificuldades, se colocar no papel de também aluno e ser aprendiz sempre (Sujeito M - Comentário 35).

Alguns tutores virtuais, quando questionados acerca da formação necessária ao docente virtual para o exercício da tutoria, destacaram que consideram a graduação como

suficiente para a função de tutor virtual, embora tenham apontado que quanto maior for a titulação do tutor virtual mais contribui para a prática docente. Dentre os comentários destacam-se os seguintes:

Conhecimento na área do curso que ele vai atuar. Não vou falar se é graduação ou se é pós. Talvez a graduação, com a graduação ele já amadurece um pouco a escrita talvez no ensino médio ele não tenha e tem a maturidade (Sujeito L – Comentário 36).

Quanto mais é sempre melhor, mas eu acho que como a gente tem aqui os livros didáticos, que a gente chama de guia de estudos em cada disciplina, eu acho que só a graduação seria suficiente. A graduação e um curso de formação em tutoria virtual. Eu acho que os dois associados dariam conta porque como a gente tem o material próprio da disciplina, se o tutor se dedicar de estudar esse material, esclarecer dúvida com o professor antes e ir se preparando para a disciplina, uma pós-graduação não seria obrigatória; mas se tiver ótimo, mas não deveria ser obrigatória (Sujeito E - Comentário 37).

Eu tenho impressão que a formação inicial não dá conta de formar a pessoas... a formação inicial precisa preparar os professores para o mundo, que a sociedade vai exigir no futuro. Por exemplo, o professor em uma graduação presencial, quando o curso é presencial e o professor incorpora na sua prática o virtual fica uma coisa mais naturalizada para o aluno” (Sujeito G - Comentário 38).

Afinal, como afirma Kenski (2011, p.223), “não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente”, pois o processo de formação e aprendizagem docente acontece ao longo de toda a vida profissional e pessoal do professor.

Na Tabela 3.3 é possível verificar que, dos 461 docentes virtuais participantes desta investigação, 409 (87,77%) deles realizaram o curso de formação para a tutoria virtual contra apenas 57 (12,23%) que não realizaram nenhum curso de formação específico para a tutoria virtual. Em relação ao curso de formação para a tutoria virtual 356 tutores virtuais (87,04%) fizeram esse curso na própria instituição que trabalham e 105 (25,67%) fizeram em outra instituição, sendo que a 203 (49,63%), docentes virtuais realizaram esse curso na modalidade a distância, 174 (42,54%) no híbrido, 42 (10,26%) presencialmente e 9 (2,20%) selecionaram a opção outros para sinalizar que realizaram mais de um curso e cada um deles foi realizado em modalidades diferentes.

Tabela 3.3. O curso de formação para a tutoria virtual e suas características

Categorias	Subcategorias	Nº de tutores virtuais	% de tutores virtuais
Fez curso de formação para a tutoria virtual	Sim	409	87,77
	Não	57	12,23
Onde fez o curso de formação para a tutoria virtual	Na instituição que trabalha	356	87,04
	Outra instituição	105	25,67
Modalidade em que realizou o curso de formação para a tutoria virtual	A distância	203	49,63
	Híbrido (EaD + presencial)	174	42,54
	Presencial	42	10,26
	Outros	9	2,20
Motivo para realização do curso de formação para a tutoria virtual ¹⁹	Aperfeiçoar a prática	228	55,74
	Dificuldades com a tutoria virtual	5	1,22
	Exigência da instituição na qual trabalha	243	59,41
	Interesse pela temática do curso	228	55,74
	Outros	35	8,55

Fonte: Autoria própria.

O curso de formação para a tutoria virtual se faz importante, pois segundo Mill (2006), a prática docente na modalidade virtual requer novas habilidades como, por exemplo, o aprendizado contínuo das novas tecnologias, o domínio maior da plataforma de ensino-aprendizagem e também outra forma organização do tempo de trabalho. Além disso, a realização do curso de formação para a tutoria virtual na modalidade virtual ou híbrida também se faz interessante por ser uma oportunidade dos futuros docentes virtuais se familiarizarem com o ambiente virtual de aprendizagem e com outros recursos tecnológicos utilizados, uma vez que quanto mais contato e uso dos recursos tecnológicos se têm, mais familiarizados com elas os docentes virtuais ficam (McLUHAN, 1996), possibilitando assim segurança em como utilizá-las adequadamente.

Os docentes virtuais, quando questionados acerca dos motivos para a realização do curso de formação para a tutoria virtual podiam escolher mais de uma justificativa, por isso o número total de respostas não equivale aos 461 tutores virtuais participantes desta pesquisa. Levando em consideração essa ressalva, os motivos que levaram os tutores virtuais a realizarem o curso de formação para a tutoria virtual deve-se em sua maioria pela exigência da instituição na qual trabalha com 243 (59,41%) número de escolhas, para aperfeiçoar a prática e pelo interesse da temática do curso com 228 (55,74%) e por último

¹⁹ Nesta questão os tutores virtuais podiam escolher mais de uma justificativa para o trabalho com a tutoria virtual, por isso o número total de respostas não equivale aos 461 tutores virtuais participantes desta pesquisa.

pelas dificuldades com a tutoria virtual com 5 (1,22%). O fato da maioria dos tutores virtuais terem justificado a realização do curso de formação para a tutoria virtual por exigência da IES na qual trabalha deve-se ao fato de que o mesmo é exigido como pré-requisito para o exercício da tutoria virtual nas quatro IES participantes desta pesquisa.

Com relação à importância do curso de formação para a tutoria virtual, este foi considerado importante na visão dos tutores virtuais, mas eles ressaltaram que apenas os saberes aprendidos no curso de formação para a tutoria virtual não são suficientes para o exercício da docência virtual. Além disso, um tutor virtual também aponta sugestões para melhorar o curso de formação para a tutoria virtual. Já outro docente virtual, destaca a importância do curso de formação para a tutoria virtual para a familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem que será utilizado durante o curso na qual tutoria. Frente a essas observações destacam-se os seguintes comentários:

Eu acho que ele podia ser melhor. Ele é bom, ele é bacana, você aprende a mexer no Moodle, você tem a parte técnica dele de conhecer o básico, onde fica o meio interno, fórum de notícias, esse básico ele te dá, mas eu acho que ele podia aprofundar um pouquinho mais porque se o tutor não tiver esse *feeling* de ir fuçando o curso não tem muito fundamento. (Sujeito E - Comentário 39).

Todos os cursos que já fiz de formação de tutores virtuais contribuíram bastante. Já fiz vários E considero muito produtivo. Tento me atualizar e faço pelo menos um de tutoria por ano. Na instituição na qual trabalho torna-se uma obrigação, pois todo o curso de EaD o tutor, obrigatoriamente, tem que fazer a formação, mesmo que se trate do mesmo curso e após a seleção para trabalhar como tutora só se assume a turma depois que se faz a formação. Destaco um curso que fiz no ano passado que foi um curso muito prazeroso e diferente das dinâmicas que eu conhecia. As dicas e estratégias que o professor apontava no curso foram excelentes para dinamizar os fóruns de discussão nos cursos em que atuo como tutora virtual (Sujeito H - Comentário 40).

O curso de tutores foi de grande valia para mim, me levou a conhecer o ambiente virtual que eu iria utilizar por longos tempos e me inteirar de seus aplicativos que eu poderia usar (Sujeito M - Comentário 41).

Eu acho que falta também discutir [no curso de formação para a tutoria virtual] um pouco da questão teórica do que é ser tutor virtual. Isso no curso passa um pouco despercebido, mas ele é um curso bom, podia ser melhor, mas ele não é ruim. Ele podia ser um pouco mais detalhado, podia ser um pouco mais aprofundado em tudo o que ele trata. Ele trata um pouco do papel do tutor mas podia aprofundar um pouquinho mais, ele trata um pouco do feedback mas, podia aprofundar um pouquinho mais. Podia ter mais exemplos principalmente na questão do feedback (Sujeito E - Comentário 42).

Diante das observações feitas pelos tutores virtuais acerca da importância dos cursos de formação para a tutoria virtual anteriormente, também se faz necessário apontarmos algumas características em relação ao curso como, por exemplo, carga horária e modalidade na qual o curso foi realizado. A apresentação da modalidade e carga horária do curso de formação para a tutoria virtual na qual os tutores virtuais realizaram é importante para termos um panorama detalhado das características desses cursos.

Portanto, na Tabela 3.4 podemos observar as inúmeras cargas horárias para os cursos de formação em tutoria virtual feitos pelos docentes virtuais desta pesquisa. Além disso, é importante observar que a intensa variação na carga horária dos cursos de formação para a tutoria virtual, independe da modalidade na qual ele foi realizado. Diante deste contexto, os cursos de tutoria virtual na modalidade presencial variam de um mínimo de 2 horas a 300 horas de duração no máximo. Já os híbridos e os a distância têm uma variação de 8 horas, no mínimo, e máximo de 480 horas.

Tabela 3.4. Carga horária dos cursos de formação para a tutoria virtual por modalidade, realizados pelos tutores virtuais participantes desta pesquisa

Modalidade do curso de formação para a tutoria virtual	Carga horária dos cursos de formação para a tutoria virtual
Presencial	300/200/180/120/70/ 40/36/30/16/12/8/4/2
Híbrido	480/380/360/260/250/200/180/160/120 /100 /92 /90/80 /60/40/36 /32/30 /20/15/16/8
A distância	480/420 /360/240/180 /160 /120/100/96 /90 /80 /60/50/40 /36/35/30 /20 /8

Fonte: Autoria própria.

A variação na carga horária dos cursos de formação para a tutoria virtual pode ser justificada pela autonomia das IES em organizar seu próprio curso de formação para os tutores virtuais.

Por fim, mas não menos importante, observa-se na Tabela 3.5 os motivos que levaram os docentes a escolher a docência virtual. É importante ressaltar que nesta questão os docentes virtuais tinham a possibilidade de escolher mais de uma justificativa, por isso a soma total é superior a 461. Diante desta ressalva, 354 (76,79%) tutores virtuais apontaram como um dos motivos pela escolha do trabalho com a tutoria virtual a flexibilidade no horário de trabalho seguida de 285 (61,82%) pela possibilidade de trabalhar em casa, 263 (57,05%) como forma de complementar a renda, 228 (49,46%) para ter facilidade e prazer no uso dos recursos tecnológicos necessários à EaD e 20 (4,34%) por ser única opção de trabalho no momento.

Tabela 3.5. As principais justificativas para escolha do trabalho como tutor virtual

Justificativa	Tutores virtuais	
	Quantidade	%
Possibilidade de trabalhar em casa	285	61,81
Flexibilidade no horário de trabalho	354	76,79
Facilidade e prazer no uso dos recursos tecnológicos necessários à EaD	228	49,45
Complementação dos rendimentos salariais	263	57,05
Única opção de trabalho que apareceu	20	4,34
Outros	43	9,33

Fonte: Autoria própria.

Além das justificativas apontadas anteriormente, no Quadro 3.2 outras justificativas pela escolha do trabalho como tutor virtual foram apresentadas textualmente por 43 (9,33%) docentes virtuais. Dentre as justificativas acerca do motivo de escolha pelo trabalho na tutoria virtual feito pelos tutores virtuais, destacam-se, de um modo em geral, justificativas referentes a flexibilidade no horário de trabalho, pela possibilidade de trabalhar em casa, como complemento de renda salarial e pela facilidade e prazer no uso dos recursos tecnológicos.

Quadro 3.2. Outras justificativas textuais dadas pelos tutores virtuais pela escolha da docência virtual

Justificativas textuais dos tutores virtuais pela escolha do exercício da docência virtual
<i>"Gostar de atuar como docente virtual"</i>
<i>"Possibilidade de ajudar outras pessoas"</i>
<i>"Experiência e ganho no currículo"</i>
<i>"Ter curiosidade sobre a modalidade a distância"</i>
<i>"Prazer em ensinar"</i>
<i>"Por ser uma área de grande futuro"</i>
<i>"Por ser a primeira oportunidade de experiência com o ensino superior"</i>
<i>"Para pesquisar e desenvolver novas metodologias e procedimentos de avaliação para a docência virtual"</i>
<i>"Pela oportunidade de experimentar o "outro lado" da formação pela EaD"</i>
<i>"Pela chance de voltar à universidade e articular novos conhecimentos em busca do mestrado"</i>
<i>"Pela importância dessa modalidade de ensino"</i>
<i>"Por estar em contato com os alunos e poder se atualizar"</i>
<i>"Por idealismo"</i>
<i>"Por ser divertido"</i>
<i>"Pela diversidade da aprendizagem"</i>
<i>"Por ser pesquisadora da área"</i>
<i>"Por já trabalhar como tutora presencial"</i>
<i>"Pelo desenvolvimento na escrita"</i>
<i>"Pela diversidade de ideias vindas de alunos de regiões diferentes"</i>
<i>"Pela ampliação do campo de trabalho"</i>
<i>"Por vocação"</i>
<i>"Por ser como um preparatório para um novo formato pedagógico"</i>
<i>"Manutenção de vínculo com a Universidade"</i>
<i>"Por acreditar na importância da modalidade para democratizar o acesso ao conhecimento de muitas pessoas que não o teriam de outra forma"</i>
<i>"Oportunidade de trabalhar de forma diferente da qual já trabalho"</i>
<i>"Por ser um trabalho bem organizado"</i>
<i>"Pelas possibilidades de aprendizagem com as tecnologias"</i>
<i>"Por auxiliar na elaboração de conteúdos e de metodologias usadas na educação presencial"</i>

Fonte: Autoria própria.

Diante o advento das tecnologias digitais as mudanças no processo de ensino e aprendizagem são inevitáveis e estas recaem na formação dos profissionais, sobretudo de nível superior, exigindo-lhes aperfeiçoamento constante, novas habilidades e capacidades específicas (KENSKI, 2011). Diante disso, um grande desafio para a formação de professores para a EaD e também para o ensino presencial está posto:

É preciso novos caminhos para a formação de professores que possam estar preparados para lidar com as novas gerações que chegam às universidades. É preciso que os professores estejam em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e que possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos [...] pensarmos em propostas educacionais para a formação de professores que não sejam apenas a mera distribuição burocrática de conteúdos e competências em um datado currículo profissionalizante. O que se propõe é uma formação de alta qualidade, com objetivo de levar aos educadores uma visão-concepção mais sistêmica do conhecimento e na autonomia de suas ações. Propostas educacionais que objetivem a formação de intelectuais polivalentes, capazes de lidar com a pluralidade de conhecimentos, conhecedores de seus limites e com autonomia para realizar a programação de reciclagens e atualizações de suas próprias capacidades (KENSKI, 2011, p. 221-223).

Estudos de Libâneo e Pimenta (1999) mostram que uma das grandes dificuldades dos cursos de formação inicial de professores presenciais está relacionada ao fato da docência ser uma atividade teórico-prática e isto torna difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por isso, desafio dos cursos de formação de professores, tanto presenciais quanto virtuais, é combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Na EaD, a combinação teoria e prática pode ser conseguida através da escolha e uso adequado dos recursos tecnológicos disponíveis aos tutores virtuais na instituição. Para que o tutor virtual saiba escolher o recurso tecnológico mais apropriado e utilizá-lo a favor do enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível que ele tenha um conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2014) que é uma mistura do conhecimento tecnológico com o conhecimento pedagógico.

Diante de tudo que foi exposto até o momento pode-se dizer que é preciso pensar a formação como um “ambiente de aprendizagem” e que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações, contextos e ambientes, sejam eles físicos ou digitais. Tanto nos contextos físicos quanto digitais deve-se preocupar com a pessoa que aprende, a situação e o espaço onde atua e a interação entre o aluno e professor e a utilização de ferramentas e meios que facilitam o aprendizado. Afinal, como afirma Hargreaves (2004) a aprendizagem e a proposição da vivência de trabalhos em grupo, tanto nos ambientes virtuais como em atividades presenciais, presentes na EaD, podem contribuir para essa formação, que visa, sobretudo, profissionais comprometidos em construir práticas e

conhecimentos de forma colaborativa a fim de darmos o primeiro passo na construção de “comunidades aprendentes”.

3.5. Uma síntese da análise sobre a formação dos docentes virtuais

As discussões abordadas neste capítulo centraram-se na caracterização do perfil pessoal e profissional dos tutores virtuais das quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas com destaque para o tipo de formação dos mesmos para atuar na Educação a Distância.

Diante disso, inicialmente apontou-se algumas considerações importantes acerca das formações de professores para a EaD. Em seguida, apresentou-se a formação exigida nos editais de seleção para o exercício da tutoria virtual. A partir da caracterização pessoal e profissional dos tutores virtuais das quatro IES pesquisadas, abordou-se a discrepância entre a formação exigida pelos editais de seleção de docentes virtuais e a formação real deles. Além disso, apontou-se algumas características dos cursos de formação para a tutoria virtual, bem como as experiências profissionais na EaD e no ensino presencial dos docentes virtuais.

Referente ao perfil pessoal e profissional dos docentes virtuais atuantes na tutoria virtual das quatro IES pesquisadas, pode-se afirmar que sua maioria é composta pelo sexo feminino e a faixa etária na qual se encontram (31 a 40 anos) os localizam como imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), pois seu nascimento não se deu na era digital. Já em relação ao perfil profissional dos tutores virtuais os dados apontaram que a maioria dos tutores virtuais das IES pesquisadas possuem como formação a licenciatura e como maior titulação o mestrado

As experiências dos docentes virtuais das quatro IES pesquisadas foram diversas. Dentre elas destacaram a experiência como docente no ensino presencial, a experiência como tutor virtual e como estudante na EaD. O tempo de experiência docente no ensino presencial pela maioria dos tutores virtuais foi de mais de 10 anos e o tempo de experiência dos tutores virtuais na tutoria virtual foi mais de 3 anos. A alta experiência dos tutores virtuais desta pesquisa, no ensino virtual, nos revela que a maioria deles se encontra na fase de estabilização (HUBERMAN, 1992) com a profissão docente na qual o professor tem uma sensação de competência pedagógica e que por isso sintam-se mais preparados para

lidar com situações complexas e inesperadas. Já a grande experiência dos tutores virtuais referente à prática docente no ensino presencial nos sugere outra fase, a da experimentação, diversidade, serenidade, conservadorismo e distanciamento (HUBERMAN, 1992).

Os dados sobre os requisitos para o exercício da tutoria virtual nas quatro IES pesquisadas nos revelam que a exigência da formação superior na área em que vai atuar é o único pré-requisito presente nos editais de seleção para a tutoria virtual das quatro IES. Ainda em relação ao pré-requisito para a atuação na modalidade virtual, aponta-se nos dados a obrigatoriedade na realização dos cursos de formação para a tutoria virtual em todas as quatro IES pesquisadas. Entretanto, a carga horária do curso de tutoria virtual oferecido por cada uma das quatro IES é bastante diverso, pois este é reflexo da autonomia universitária.

O curso de formação para a tutoria virtual é ofertado pelas quatro IES e possui características diversificadas de modalidade (virtuais, presenciais e híbridas) e carga horária (2 a 480 horas) dependendo da IES. A justificativa dada pela maioria dos docentes virtuais para a realização do curso de formação para tutores virtuais refere-se à exigência da instituição na qual trabalha, seguida da necessidade de aperfeiçoar a prática e interesse da temática.

De maneira geral, os dados nos mostram que a realização do curso de formação para a tutoria virtual é importante para a aprendizagem da tutoria virtual, mas não é suficiente. Há ainda alguns itens que devem ser mais abordados no curso de formação para auxiliar na prática da tutoria virtual.

Em relação à escolha pelo trabalho com a tutoria virtual, os dados nos revelam que a justificativa para o exercício da docência virtual mais apontada pelos tutores virtuais foi flexibilidade no horário de trabalho. Esse resultado foi interessante, pois a flexibilidade no horário de trabalho também já foi apontada pelos estudos de Mill (2009) como uma dificuldade no exercício da tutoria. Entretanto, as questões referentes às dificuldades não serão o foco neste momento, mas sim de outro capítulo.

Frente às constantes transformações tecnológicas e diante à formação necessária para o exercício da docência virtual que acompanhe essas mudanças, os dados analisados anteriormente, confirmam que a formação docente é algo inacabado e por isso há a necessidade de uma formação docente ao longo da vida (MARCELO GARCÍA, 2009; TARDIF,

2002; MIZUKAMI, et al., 2002), cabendo à formação inicial ser apenas uma das etapas do processo de formação docente. Dessa forma, o curso de formação para a tutoria virtual deve ser considerado como um importante meio para a formação docente, uma vez que a formação inicial do docente virtual é insuficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para a prática docente na tutoria virtual.

Contudo, nessa perspectiva, Oliveira et al. (2009) sublinha a necessidade de incentivar uma formação profissional na qual o docente virtual seja capaz de analisar e refletir sobre sua prática diária e, assim, reinventá-la, aprimorando-a sempre e adequando-a às novas possibilidades tanto no que se refere a recursos metodológicos quando ao desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo esses autores, este parece ser o caminho para a construção de uma nova base de conhecimento, com novas conhecimentos e habilidades, tais como a disposição para mudar e correr riscos, inerente a qualquer iniciativa.

Após essa caracterização do perfil pessoal e profissional dos tutores virtuais, no próximo capítulo o leitor encontrará algumas informações importantes acerca dos saberes necessários ao tutor virtual para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. Para isso, primeiro identificar e analisar-se-á os saberes necessários ao tutor virtual e os saberes adquiridos ao longo da sua experiência pedagógica na Educação a Distância (EaD) e no ensino presencial.

CAPÍTULO 4

OS SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE VIRTUAL: saberes da experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial

4.1. Apresentando a temática

Este capítulo está relacionado ao objetivo específico identificar e analisar os saberes necessários ao tutor virtual e os saberes adquiridos ao longo da sua experiência pedagógica na Educação a Distância (EaD) e no ensino presencial. Neste capítulo a categoria de análise são os saberes da docência virtual e, dessa forma, apresentar-se-á os saberes adquiridos na formação inicial, os abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual, os adquiridos pela experiência profissional na EaD, os adquiridos pela experiência profissional na educação presencial e pela experiência de estudante.

Primeiramente apontaremos o referencial teórico utilizado sobre os saberes e conhecimentos da docência presencial e virtual. Em seguida, apresentamos os saberes necessários ao exercício da prática docente na modalidade EaD, as abordagens dos saberes para a prática da tutoria virtual nos cursos de formação para a tutoria virtual e os aspectos necessários para a aprendizagem da tutoria virtual

4.2. Os saberes e conhecimentos da docência presencial e virtual

Os saberes e conhecimentos para a docência foi e tem sido objeto de estudo de inúmeros autores. Ferenc e Mizukami (2005) advertem a necessidade de estudos que busquem e indaguem o processo de aprendizagem docente ao longo de sua trajetória de vida e como adquirem conhecimentos para a docência. Dentre eles, se destacam os estudos de Tardif (2000; 2002) e Shulman (1986; 1987) que descrevem os saberes e o conhecimento para a docência respectivamente.

Para Tardif (2000) os conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Isso porque são construídos ao longo da

trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; não tem uma única fonte, mas se compõe da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence); são conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

Estudos de Vaillant e Marcelo García (2012) apontam que, em primeiro lugar os docentes devem possuir conhecimento da matéria que ensinam, mesmo sabendo que apenas esse conhecimento não é suficiente para ensinar. Afinal:

Saber sobre a disciplina que ensinamos, ter um manejo fluido da disciplina que lecionamos é uma zona ineludível do ofício docente [...] Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode apresentar erroneamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os docentes possuem do conteúdo a ensinar também influi no *que* e no *como* ensinam (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012, p. 72).

Nesse sentido, outros conhecimentos compõem a base do processo de aprender a ensinar como, por exemplo a base de conhecimento (SHULMAN, 1987). A base de conhecimento é entendida por Shulman (1987) na intersecção entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico, na capacidade do professor de transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos. Em ensino, a base de conhecimento é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino e é composta pelo conhecimento do conteúdo da matéria, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 1987).

É importante destacar que a base de conhecimento pessoal docente é um modelo lógico de conhecimento à base de conhecimento profissional para o ensino. Essa base é desenvolvida sob a perspectiva de que os professores adquirem um corpo de conhecimento profissional que inclui tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico. O conhecimento de conteúdo pedagógico, por sua vez, inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico em particular e o conhecimento dos princípios e técnicas referentes a esse ensino. Influenciado pelo conteúdo específico da disciplina e pelo conteúdo pedagógico, o conhecimento de conteúdo pedagógico emerge

e cresce quando os professores transformam seu conhecimento de conteúdo específico, tendo em vista os propósitos do ensino (SHULMAN, 1987).

O conhecimento pedagógico de conteúdo é um conhecimento diferente do da área disciplinar bem como do conhecimento pedagógico, mas implica ambos. Tal conhecimento envolve, entre outros, o de estruturação e representação de um conteúdo acadêmico em situações contextualizadas de ensino; o de concepções, preconcepções ou mesmo concepções equivocadas/provisórias, assim como dificuldades que alunos apresentam ao aprender um conteúdo específico; e o de estratégias específicas de ensino, que podem ser utilizadas pelo professor de forma a atender às necessidades e características dos alunos em aula, tratando-se de conhecimento do qual o professor é protagonista, o que constitui componente essencial na construção profissional da base de conhecimento para o ensino.

Além disso, o conhecimento pedagógico de conteúdo abarca, pois, representação e formulação de conceitos, de técnicas de ensino e daquilo que torne mais fácil a aprendizagem dos alunos, conhecimento prévio e de teorias epistemológicas e o que os alunos já trazem para situações concretas de aula. De acordo com Shulman (1986) o conhecimento pedagógico de conteúdo tem a ver com os aspectos particulares de um determinado tópico de ensino ou conceito podem ser organizados, adaptados e representados em situações de ensino e com uma maneira de representar e formular a matéria de forma que seja compreensível para outros. Resumindo em poucas palavras, Mizukami (2014) descreve que o conhecimento pedagógico do conteúdo tem a ver com modo como a matéria é transformada para que possa ser ensinada – e isso só é possível quando o professor a interpreta e identifica diferentes formas de representá-la para torná-la acessível aos alunos como representada na Figura 4.12.

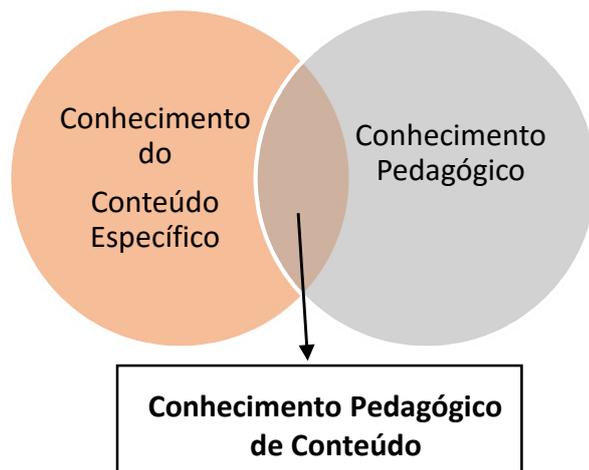


Figura 4.12. O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo.
 Fonte: Compilação própria com base em Mizukami (2014).

Marcelo García (1992) estabelece os componentes que deveriam integrar os conhecimentos profissionais dos professores. A saber: 1) *conhecimento pedagógico geral*, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc.; 2) *conhecimento do conteúdo*, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam; 3) *conhecimento do contexto*, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) *conhecimento didático do conteúdo*, um tipo especial de conhecimento.

Para Shulman (2005, p. 5), o "conhecimento" sobre a "docência" é aquilo que os "professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas"; enquanto que para Marcelo García (1992, p. 1), é o conjunto de "conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino". Estudos de García (1992) com base nos estudos de Shulman (1986, 1987) apontam sete categorias da base de conhecimentos do professor: 1) *conhecimento do conteúdo*; 2) *conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral)*, tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) *conhecimento do currículo*, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como "ferramentas para o ofício" do docente; 4) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*; 5) *conhecimento*

dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) *conhecimento didático do conteúdo*, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos*.

Atualmente é preciso reconhecer que a qualidade do ensino já não depende só do domínio do conhecimento didático do conteúdo que os docentes possuem. As tecnologias devem integrar-se e dialogar tanto com o conteúdo que se ensina como com a didática e pedagogia desse conteúdo (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012). Contudo, esses autores apontam que hoje as tecnologias são mais complexas de compreender e de serem utilizadas pois são versáteis (podem ser utilizadas de diferentes formas e com diferentes objetivos), instáveis (já que mudam com muita rapidez) e opacas em seu funcionamento interno (não se sabe o que se passa dentro delas).

Dessa forma, atualmente as tecnologias têm sido um elemento agregado, porém externo ao conhecimento profissional docente, pois tradicionalmente os docentes utilizavam tecnologias como o quadro negro, os mapas, o microscópio, as figuras geométricas de madeira etc. Eram tecnologias caracterizadas por sua estabilidade (não mudavam ou mudavam pouco ao longo dos anos), sua transparência (o docente sabia como funcionava) e por sua especificidade (cada uma servia para um objetivo concreto) (KOEHLER e MISHRA, 2008).

Os estudos de Vaillant e Marcelo García (2012) descrevem o conhecimento tecnológico como sendo aquele sobre os modelos da tecnologia. No caso das tecnologias digitais, pressupõe-se o conhecimento sobre os sistemas operativos, capacidade para utilizar processadores de textos, folhas de cálculo, navegadores, correio eletrônico. Dessa forma, o conhecimento tecnológico do conteúdo refere-se à forma como as tecnologias estão transformando o próprio conteúdo do qual o docente é especialista e o conhecimento tecno-pedagógico tem a ver com a forma como o ensino muda com o uso das tecnologias.

Nesse sentido, estudos de Mishra e Koehler (2006) e Koehler e Mishra (2008) também consideram o conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo como um conhecimento diferente do conhecimento do conteúdo ou da tecnologia que qualquer

especialista pode ter, e também diferente do conhecimento pedagógico geral que compartilham os professores em diferentes disciplinas. Para esses autores o conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo é a base para um bom ensino com as tecnologias e requer uma compreensão da representação de conceitos usando tecnologias, técnicas pedagógicas que utilizam tecnologias de forma criativa para ensinar o conteúdo, o conhecimento das dificuldades do aprendizado e a forma como as tecnologias podem ajudar a redirecionar alguns problemas que os estudantes encontram, além de incluir o conhecimento acerca das ideias prévias e teorias científicas dos estudantes e o conhecimento de como as tecnologias podem ser utilizadas para construir sobre o conhecimento já existente.

Dessa forma, tudo isso implica ter o conhecimento tecnológico como um terceiro grupo de conhecimentos a ser acrescentado ao do conhecimento pedagógico e ao do conhecimento de conteúdo específico (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012). Na Figura 4.13 essa ampliação do conhecimento pode ser melhor visualizada.

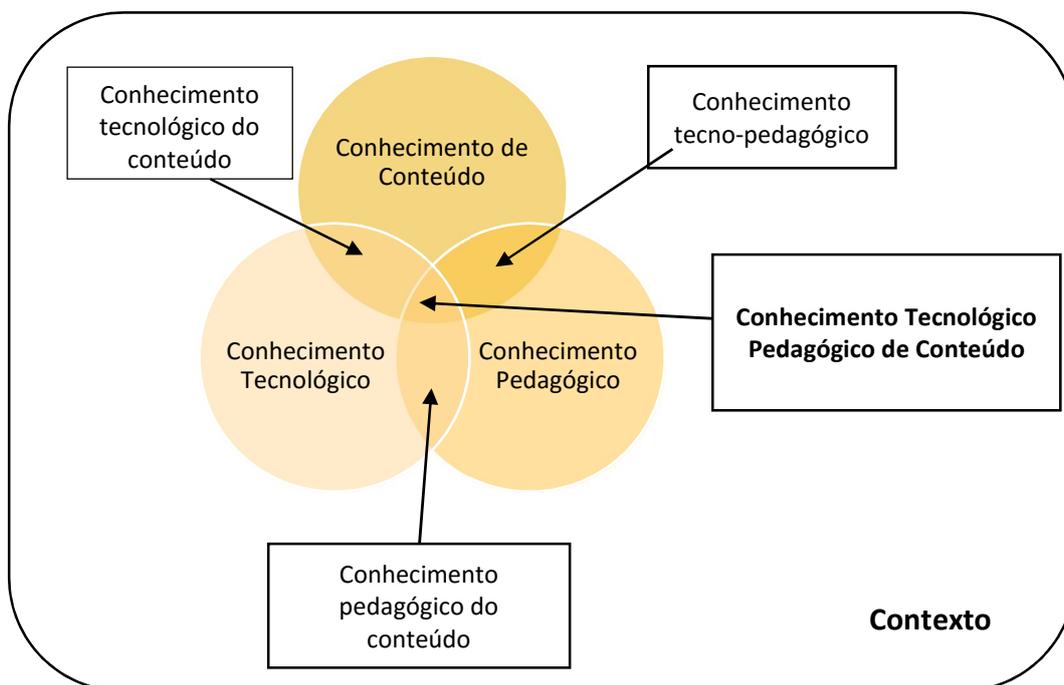


Figura 4.13. Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo.
 Fonte: Compilação própria com base em Mizukami (2014).

A docência na Educação a Distância tem algumas particularidades, uma vez que esta é organizada de maneira diferente do ensino presencial. Isso ocorre porque na EaD desde a organização curricular dos cursos até ao acompanhamento do processo de ensino e

aprendizagem dos alunos há o envolvimento de diversos profissionais, categorizado por Mill (2010a) de equipe polidocente, diferentemente do que acontece no ensino presencial que todo o processo de organização da disciplina até ao acompanhamento dos alunos é responsabilidade de um professor.

Para Kenski (1998), o tutor evidencia novos saberes docentes deste cenário em formação. Novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos emergem-se. Como destaca Mill (2006), as atividades docentes na EaD são realizadas por um grupo de docentes, ao qual denomina de polidocência. Entre eles destacamos aqui o trabalho do tutor virtual, que acompanha virtualmente os educandos. Esse docente-tutor configura-se como figura-chave do processo de ensino-aprendizagem da Educação a Distância. Maggio (2001) e Mill (2006) destacam alguns dos principais saberes desse docente-tutor (OLIVEIRA et al., 2009, p. 4-5)

Devido à essa fragmentação do trabalho pedagógico em diversos profissionais a docência na EaD se configura sob o modo de organização polidocente, ou seja:

[...] 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 e presencial), o docente-projetista educacional (ou designer instrucional ou estrategista pedagógico), entre outras (MILL, 2010a, p.27-28).

Os saberes docentes de maneira geral são muito complexos e para identificar quais são os saberes docentes do tutor virtual, primeiramente é preciso definir quem é o docente da modalidade virtual, uma vez que o trabalho docente na EaD é fragmentado, feito a muitas mãos e não apenas centrado na figura de um professor como ocorre na educação presencial. Dentre os profissionais que compõem a polidocência na EaD, o tutor virtual ou docente virtual tem grande destaque, pois é ele quem media e acompanha o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) promovendo a interatividade como forma de construção colaborativa do conhecimento. Além disso, dentre a equipe polidocente é o tutor virtual que dá suporte ao professor-autor e ao professor-formador durante a oferta de um curso.

De acordo com Mill (2010) a prática docente na EaD por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a

uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias. Segundo, Oliveira et al. (2012) a literatura indica que, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem de mobilizar saberes tais como domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe.

Ribeiro et al.(2009) destacam que os conhecimentos que formam a base da docência na modalidade presencial parecem ser os mesmos que fundamentam a Educação a Distância. Entretanto, Kenski (1998), afirma a necessidade de prováveis conhecimentos adicionais para possibilitar o efetivo exercício da docência virtual. Nesse sentido, segundo Oliveira et al. (2012) a docência em EaD está baseada na construção de novos conhecimentos que, incorporados à base de conhecimento docente, contribuem para uma prática pedagógica de sucesso. Assim, ser professor na EaD requer apropriação de novos conhecimentos para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens.

A reflexão sobre a prática profissional possibilita que o docente construa um novo saber incorporado ao saber profissional. Além disso, também:

[...] pode servir como corretivo sobre a aprendizagem, já que através da reflexão pode-se fazer emergir e criticar as compreensões tácitas que amadurecem em torno das experiências repetitivas de uma prática especializada (SCHÖN, 1998, p.66).

Tardif (2008) afirma que os saberes docentes estão intimamente ligados não apenas ao trabalho, mas também à pessoa. Os saberes que constituem a profissão docente são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais (Quadro 4.3).

Quadro 4.3. Classificação dos saberes da docência segundo Tardif (2002).

Saberes	Fontes de aquisição
Saberes profissionais	Através das teorias transmitidas pelas instituições de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada etc.
Saberes disciplinares	Através das teorias que correspondem aos diversos campos do saber (Biologia, matemática etc) transmitidas pelas instituições de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada etc.
Saberes curriculares	Através dos conteúdos apresentados na escola.
Saberes experienciais	A prática cotidiana na escola e na sala de aula, a troca de experiências entre os pares etc.

Fonte: Compilação própria com base em Tardif (2002).

O saber da experiência é “[...] o que caracteriza os saberes experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2008, p.48). Já o saber da cultura profissional aponta que é preciso que o professor tenha:

[...] posse de um corpus de saberes especializados sobre a escola, sobre o desenvolvimento de que a maioria dos cidadãos comuns e dos membros de outras profissões. /esse é o saber da cultura profissional, isto é, o conjunto de conhecimentos a respeito da escola e da criança e do adolescente, que não dizem respeito diretamente à ação pedagógica, mas que servem ao docente como pano de fundo, e alimentam o seu modo de existir profissionalmente (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p.484).

De acordo com Tardif (2002) a natureza dos saberes docentes provêm dos saberes científicos, conhecimentos técnicos, saberes experiência pessoal, da formação recebida, através do contato com os professores mais experientes etc., ou seja:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoas e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Segundo Vaillant e Marcelo García (2012) os conteúdos disciplinares e pedagógicos dos programas de formação docente apresentam-se de forma separada e desconexa.

Os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação que são ensinadas na instituição de formação pouco tem a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais. Eles tendem finalmente a descartar a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático, por considerá-la menos importante (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012, p. 74-75).

Portanto, a formação de professores exerce extrema importância na formação dos docentes virtuais, embora esta não seja a única fonte de aprendizagem para a docência tanto presencial quanto virtual.

4.3. Os saberes necessários ao exercício da prática docente na modalidade EaD

Neste subcapítulo apresentar-se-ão os saberes apontados pelos tutores virtuais como sendo os mais importantes para o exercício da tutoria virtual. Para isso, no questionário aplicado para esta investigação, pedimos aos tutores virtuais que classificassem 17 saberes necessários ao docente virtual para o exercício da tutoria em DISPENSÁVEL, POUCO NECESSÁRIO, NECESSÁRIO, MUITO NECESSÁRIO E ESSENCIAL de acordo com o grau de importância de cada uma delas. É importante ressaltar que a soma ultrapassa o número 461 (número de tutores virtuais participantes da pesquisa), pois os tutores classificaram cada um dos saberes de acordo com o grau de importância dele.

Dentre os resultados obtidos, a Figura 4.14 demonstra que os saberes classificados pelos 461 tutores virtuais como sendo ESSENCIAIS à prática da tutoria virtual referem-se aos seguintes aspectos: 345 (74,84%) das escolhas referem-se a ter ciência de suas responsabilidades e atribuições como tutor virtual, 316 (68,55%) referem-se a saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos, 307 (66,59%) a conhecer as ferramentas do AVA, 273 (59,22%) referem-se a ter conhecimento dos recursos tecnológicos com os quais trabalha, 270 (58,57%) ao conhecimento específico do conteúdo, 256 (55,53%) a ter facilidade para interação por meio da língua escrita, 249 (54,01%) a ter habilidade com a comunicação escrita, dialógica, audiovisual e midiática e 242 (52,49%) referem-se a saber trabalhar coletiva e colaborativamente Outro aspecto que teve um número de votos não maior que 50 %, mas, nem por isso, menos expressivo, foi o saber referente ao conhecimento do perfil dos alunos e suas dificuldades com 229 (49,67%) número de escolhas.

Ainda referente aos dados da Figura 4.14, dos nove saberes classificados pelos docentes virtuais como ESSENCIAIS à sua prática pedagógica descritos anteriormente, seis deles referem-se a saberes específicos da docência na modalidade virtual, pois estão relacionados ao uso dos recursos tecnológicos e das ferramentas do AVA, bem como saber trabalhar em grupo e se expressar e interagir por meio de diferentes tipos de comunicação (escrita, audiovisual, dialógica e midiática). Os outros saberes apontados como essenciais não se referem exclusivamente à EaD, mas também ao ensino presencial.

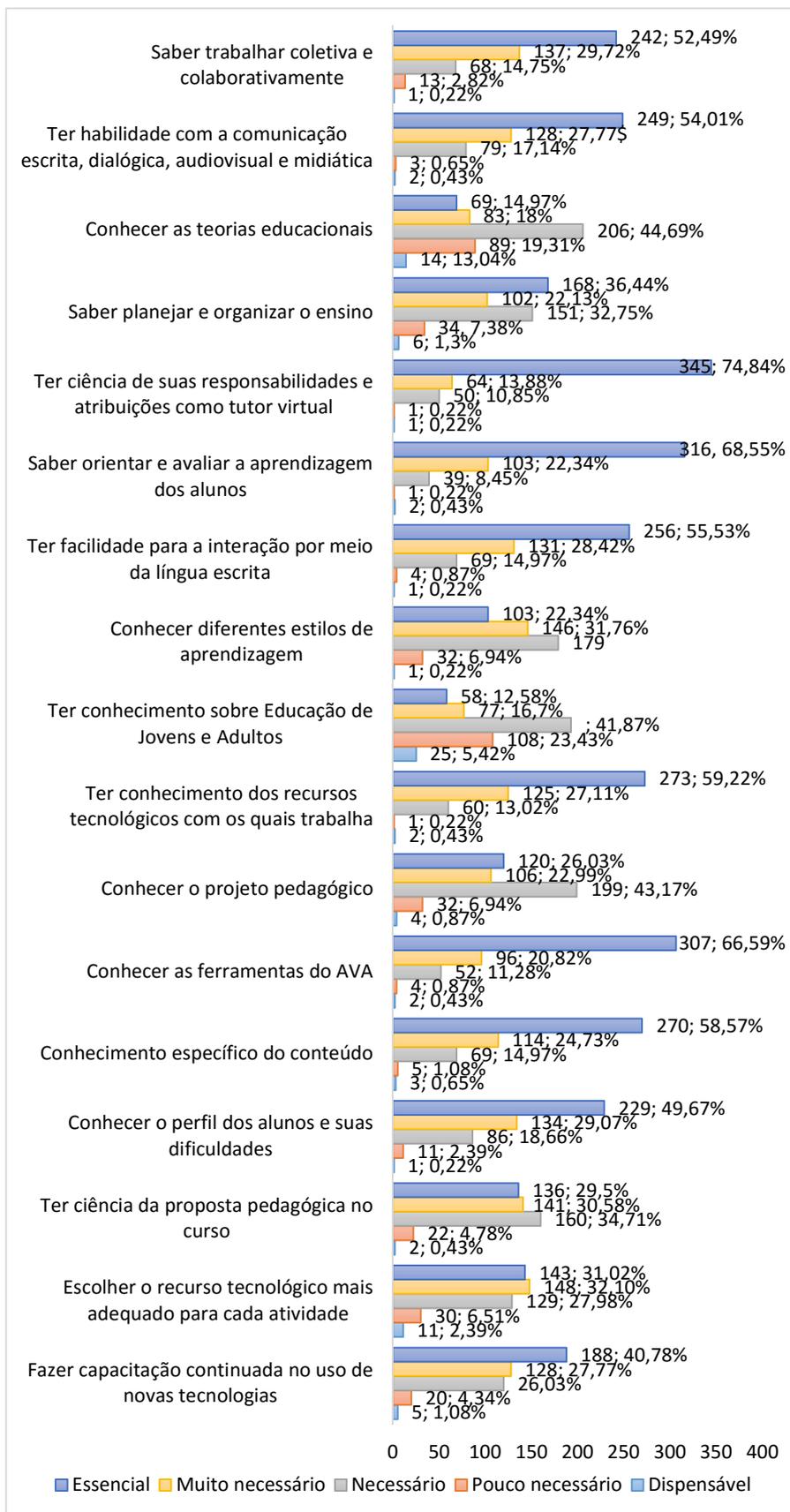


Figura 4.14. Saberes da prática da tutoria virtual.

Fonte: Autoria própria.

O saber mais valorizado pelos tutores virtuais como sendo essencial é ter ciência das responsabilidades e atribuições da tutoria virtual. Esse saber realmente é muito importante para o adequado exercício da tutoria virtual, pois somente a partir do conhecimento do que é função do tutor virtual é que o processo de ensino e aprendizagem pode ser alcançado. Diante disso, todas as quatro IES pesquisadas apontam em seu edital de seleção para a tutoria virtual a função do tutor virtual no exercício da tutoria virtual. Entretanto, ainda há uma diversidade de atribuições aos tutores virtuais que variam de acordo com a IES e/ou disciplina na qual ele está exercendo a tutoria virtual. Além disso, as quatro IES também exigem que todos os seus tutores virtuais passem pelo curso de formação para a tutoria virtual, pois nele são abordadas e ensinadas as funções que as IES esperam que os tutores virtuais tenham.

Além de ter ciência das responsabilidades e atribuições da tutoria virtual, os tutores apontaram também como essenciais o saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos. Este saber é essencial em qualquer modalidade de ensino, mas na modalidade virtual este saber se sobressai pelo fato de que na EaD as interações entre tutores virtuais e alunos se dão pelo uso intenso dos recursos tecnológicos digitais em tempos e espaços não definidos (MILL, 2009). Conseqüentemente, o conhecimento dos recursos tecnológicos também foi apontado como essencial para a prática da tutoria virtual. Afinal, o uso intenso dos recursos tecnológicos implica conhecimentos não apenas de conteúdos pedagógicos e tecnológicos, mas sim de conhecimento tecno-pedagógico de conteúdo (MIZUKAMI, 2014) possibilitando que o tutor virtual saiba escolher e utilizar adequadamente os recursos tecnológicos disponível em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Diante da necessidade de saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos, surge também nos dados a necessidade essencial dos tutores virtuais também habilidade com a comunicação escrita, dialógica, audiovisual e midiática. Afinal, na EaD as interações entre professores e alunos se dão através das tecnologias digitais por meio da linguagem não só escrita, dialógica, audiovisual e midiática. Por isso, é necessário que os tutores virtuais dominem bem essas linguagens respeitando a netiqueta e sabendo se fazer entender por meio de cada uma delas, já que é através dessas linguagens que o processo de ensino e aprendizagem na EaD acontece.

Segundo Pimentel (2014), os saberes aprendidos pela experiência docente na EaD estão relacionados à competência comunicacional, principalmente no que se refere à

linguagem escrita tão intensamente utilizada no ambiente virtual de aprendizagem, à competência de lidar com as tecnologias e ferramentas disponíveis para o desenvolvimento das atividades, à competência de trabalhar em equipe e à competência relacionada ao planejamento da disciplina, levando-se em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, e à antecipação de dúvidas.

O conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem também foi apontado como um saber essencial aos tutores virtuais. Essa classificação do conhecimento do AVA como essencial justifica-se porque na EaD o ambiente em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem não é o ambiente presencial, já tão conhecido pelos professores, mas sim através do ambiente virtual que no caso das quatro IES investigadas é o Moodle.

Diante disto, o domínio do AVA e dos recursos tecnológicos pelos docentes virtuais é essencial para uma prática que beneficie o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Outro saber apontado como essencial para a prática da tutoria virtual foi o conhecimento do conteúdo. Diante disso, quatro IES pesquisadas exigem no seu edital que os tutores virtuais tenham formação em nível superior na área da disciplina em que vão atuar na tutoria virtual vindo a corroborar com a importância de se conhecer o conteúdo da disciplina em que atuará.

Por fim, outro saber levantados pelos tutores virtuais como sendo essenciais à prática da docência virtual refere-se ao saber trabalhar coletiva e colaborativamente. Afinal, na EaD, conforme já explicitado no decorrer deste capítulo, todas as etapas do trabalho docente não são realizadas por apenas um docente como ocorre na educação presencial, mas sim por um conjunto deles na qual cada membro da docência fica responsável por uma etapa do trabalho docente (MILL, 2014).

Ao analisar os dados dos saberes apontados pelos tutores virtuais como essenciais é possível perceber que embora haja alguns saberes que são os mesmos que formam a base de conhecimento na educação presencial (RIBEIRO et al., 2009) há a necessidade de alguns conhecimentos adicionais para possibilitar o efetivo exercício da docência virtual (KENSKI, 2003). Dessa forma, ser professor na EaD requer apropriação de novos conhecimentos para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens.

Outros saberes, embora não essenciais, foram classificados pelos tutores virtuais como MUITO NECESSÁRIOS à docência na Educação a Distância como, por exemplo, 148

(32,10%) dos tutores virtuais apontaram a escolha do recurso tecnológico mais adequado para cada atividade como sendo muito necessário à prática da tutoria, 146 (31,76%) deles apontaram conhecer diferentes estilos de aprendizagem e 141 (30,58%) ter ciência da proposta pedagógica do curso. Dentre estes saberes apenas um deles é específico ao exercício da tutoria virtual, pois está relacionado ao uso de recursos tecnológicos. Já os outros dois se referem às tarefas docentes não apenas virtuais, mas também presenciais como é o caso do conhecimento de diferentes estilos de aprendizagem. Entretanto, na EaD conhecer diversos estilos de aprendizagem é importante para assegurar que os recursos tecnológicos utilizados durante uma disciplina na EaD

Os saberes que os tutores virtuais classificaram como sendo NECESSÁRIOS à prática docente na modalidade virtual se referem a: 206 (44,69%) ao conhecimento das teorias educacionais, 199 (43,17%) conhecimento do projeto pedagógico e 41,87% ao conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos. Aqui é interessante ressaltar que embora na EaD os tutores virtuais acompanhem o processo de ensino e aprendizagem diretamente com o público adulto, eles não consideraram o conhecimento sobre Jovens e Adultos e o conhecimento sobre as teorias educacionais como sendo essencial ou muito necessário para sua prática. É importante destacar também que o conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos foi o que obteve o maior número de escolhas 108 (23,43%), classificando-o como um saber POUCO NECESSÁRIO em relação aos outros saberes também considerados como pouco necessários.

Já o conhecimento do projeto pedagógico pode ter sido classificado como necessário, mas não muito necessário e essencial. A justificativa para a classificação do conhecimento do projeto pedagógico em importante e não em muito importante e essencial deve-se ao fato dos tutores virtuais não terem muito acesso e/ou participação na construção do projeto pedagógico do curso. A não participação dos tutores virtuais na construção do projeto pedagógico do curso deve-se ao fato de que na EaD o trabalho docente é compartilhado, ou seja, cada membro da equipe polidocente é responsável por uma etapa da docência (MILL, 2014) e no caso do projeto pedagógico este não é responsabilidade do tutor virtual.

Já em relação aos saberes considerados pelos docentes virtuais como POUCO NECESSÁRIOS ou DISPENSÁVEIS para a prática da tutoria virtual não houve nenhum saber que tivesse recebido um número expressivo de votos para ser considerado nessas duas

classificações, com exceção do conhecimento sobre Jovens e Adultos relatado no parágrafo anterior.

É importante ressaltar que o conhecimento das teorias educacionais, saber planejar e organizar o ensino, ter conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos e escolher o recurso tecnológico mais adequado para cada atividade por terem sido pouco classificados como saberes dispensáveis para a prática da tutoria virtual nos sugere que são saberes importantes para a prática da tutoria virtual. O saber planejar e organizar o ensino foi classificado como saber indispensável por apenas 6 (1,3%) tutores virtuais, sendo então um dos mais importantes para a docência virtual.

O planejamento e organização da disciplina na EaD das quatro IES investigadas é de responsabilidade do docente-autor e não do tutor virtual. Todavia, o planejamento e organização do ensino acaba sendo mais de responsabilidade do tutor virtual, pois é ele que acompanha a disciplina no AVA auxiliando os alunos no processo de ensino e aprendizagem e corrigindo atividades e avaliações. Por isso, o saber planejar e organizar o ensino foi apontado pelos tutores virtuais como sendo importante para sua prática na tutoria virtual.

Os dados dos saberes classificados como ESSENCIAIS, MUITO NECESSÁRIOS e NECESSÁRIOS da Figura 4.14 foram categorizados como saberes importantes, resultando na Figura 4.15, na qual é possível visualizar em uma escala crescente que todos os 17 saberes foram considerados pelos docentes virtuais como importantes para o exercício da tutoria virtual tendo que todos ultrapassaram os 50 % do número total de votos.

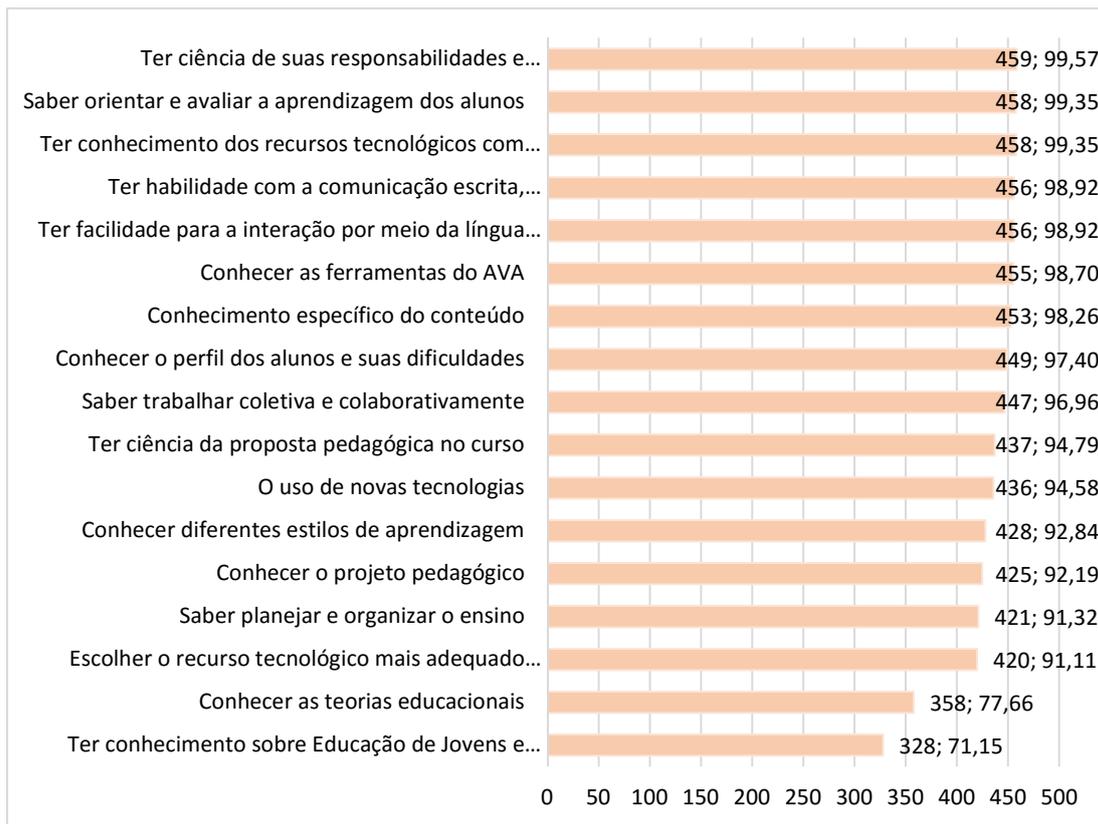


Figura 4.15. Saberes importantes para a tutoria virtual na visão dos tutores virtuais.
Fonte: Autoria própria.

Dentre os 17 saberes apontados na Figura 4.15, 15 deles obtiveram o número de vezes escolhida acima de 90%, podendo assim considerá-los como importantes para o exercício da docência na modalidade virtual, inclusive sete saberes obtiveram mais de 98% de escolha. Dentre os 15 saberes 9 deles receberam mais de 95% dos votos apontando-os como importantes e estes estão relacionados, em sua maioria, aos saberes da prática da tutoria virtual, como 459 (99,57%) número de vezes que às responsabilidades e atribuições do tutor virtual foram escolhidas pelos tutores, 458 (99,35%) saber orientar e avaliar os alunos, 458 (99,35%) ter conhecimento dos recursos tecnológicos, 456 (98,92%) ter facilidade para a interação por meio da língua escrita, AVA, 456 (98,92%) ter habilidade com a comunicação escrita, audiovisual, dialógica e midiática, 455 (98,70%) e 453 (98,26%) conhecer o e o conhecimento do conteúdo específico da disciplina na qual atua. Já os únicos saberes que ficaram abaixo dos 90% foram os seguintes: 358 (77,66%) conhecer as teorias educacionais e 328 (71,15%) ter conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, todos podem ser considerados importantes, pois ultrapassaram a escala dos 50%.

A partir dos saberes explicitados anteriormente como importantes para a tutoria virtual os Sujeitos M e H, quando questionados acerca dos saberes que consideram importantes para a prática da tutoria virtual, apontaram os mesmos saberes que foram classificados como mais importantes no questionário.

Conhecer o seu papel e suas funções, inteirar-se dos assuntos pertinentes ao curso que está participando como tutor, domínio do ambiente virtual e uso dos aplicativos no ambiente. Também considero a interação e um bom relacionamento com os alunos de suma importância nas atividades de tutoria (Sujeito M - Comentário 43).

Penso ser o conhecimento operacional da ferramenta tecnológica que será utilizada no seu curso (no meu caso particular, é a plataforma Moodle), e o conhecimento teórico metodológico do curso que acompanha e/ou da disciplina em que vai atuar. Além disso, é preciso saber respeitar as diferenças e limitações e/ou superação do outro sujeito quem está do outro lado do processo (Sujeito H - Comentário 44).

A prática da tutoria é compreendida pelos tutores como docência e requer novas habilidades. Por exemplo, o aprendizado contínuo das novas tecnologias, domínio maior da plataforma de ensino-aprendizagem e, como foi fortemente destacado, outra organização do tempo de trabalho. Este, embora mais flexível e percebido como vantagem da EaD pode levar a uma dificuldade pessoal de organização e até mesmo a um comprometimento do espaço e tempo familiar (MILL, 2006).

Neste sentido, pode-se afirmar que um saber importante para exercer a docência virtual é que o tutor virtual tenha conhecimento sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na modalidade virtual. Frente a isso, destaca-se abaixo o comentário do Sujeito H.

Parto da concepção de que o primordial seria o conhecimento sobre a dinâmica da modalidade ensino a distância. Se a pessoa não tem clareza da metodologia do curso que vai atuar, corre-se o risco de encontrar desafios além do padrão normalidade. Além disso, o tutor precisa conduzir o curso de maneira satisfatória, estar preparado para lidar com situações que sua turma porventura apresentar. Por exemplo: num debate assíncrono, em que a turma fica em total silêncio! Quando o tutor busca todos os seus argumentos e não consegue convencer a turma à participação do debate proposto... é uma situação desesperadora!!!! Nesses casos, estudiosos do assunto trazem excelentes dicas de estratégias para dinamizar o debate, existem técnicas bem interessantes de como conduzir um curso dessa natureza, daí a necessidade do tutor buscar sua formação [...]Sempre que disponho de tempo estou fazendo curso, a formação do tutor deve ser contínua porque ele também é um professor (Sujeito H - Comentário 45).

Diante disso, a formação vem novamente à tona como uma das fontes para a aquisição dos saberes da docência e conseqüentemente como auxílio ao processo de desenvolvimento profissional da docência.

4.4. As abordagens dos saberes para a prática da tutoria virtual nos cursos de formação para a tutoria virtual

Nesta seção apresentar-se-ão 17 saberes do curso de formação para a tutoria virtual que os docentes virtuais deveriam classificar em: MUITO ABORDADO, ABORDADO, POUCO ABORDADO e NÃO ABORDADO. Além disso, apontar-se-ão os aspectos mais significativos abordados no curso de formação para a tutoria virtual.

Em relação aos aspectos considerados como MUITO ABORDADOS no curso de formação para a tutoria virtual, presentes na Figura 4.16, destacam-se os seguintes: 291 (70,98%) vezes apontaram como aspecto muito abordado as responsabilidades e atribuições do tutor virtual, 273 (66,59%) o uso das ferramentas do AVA, 220 (53,66%) orientação e avaliação da aprendizagem dos alunos, 208 (50,73%) o uso das novas tecnologias e o 199 (48,54%) trabalho coletivo e colaborativo. Todos os aspectos classificados pelos tutores virtuais no parágrafo anterior como muito abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual, também foram apontados como saberes muito importantes para a prática da tutoria virtual na seção anterior. Esse fato sugere que os cursos de formação para a tutoria virtual realizados pelos tutores virtuais das quatro IES pesquisadas têm abordado muito os conteúdos que realmente são importantes para a prática da tutoria virtual.

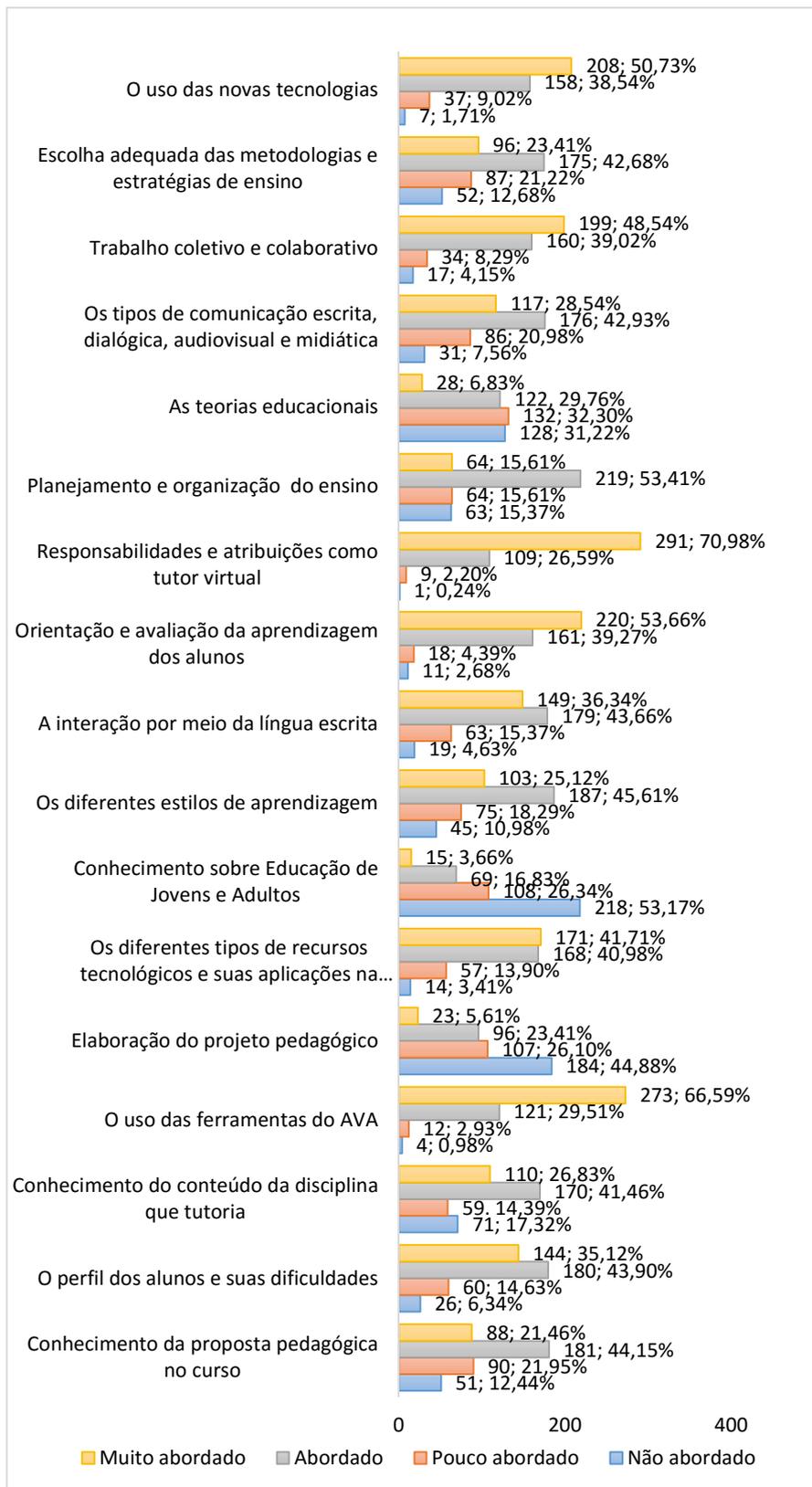


Figura 4.16. Classificação dos saberes abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual.

Fonte: Autoria própria.

Já os aspectos classificados como ABORDADOS no curso de formação para a tutoria virtual destacam-se 219 (53,41%) número de vezes que o aspecto sobre o planejamento e organização do ensino foi escolhido, 187 (45,61%) os diferentes estilos de aprendizagem, 181 (44,15%) o conhecimento da proposta pedagógica do curso, 180 (43,90%) o perfil dos alunos e suas dificuldades, 179 (43,66%) a interação por meio da língua escrita, 176 (42,93%) os tipos de comunicação escrita, dialógica, audiovisual e midiática, 175 (42,68%) a escolha adequada das metodologias e estratégias de ensino, 170 (41,46%) o conhecimento do conteúdo da disciplina que tutoria e 168 (40,98%) os diferentes tipos de recursos tecnológicos e suas aplicações na Educação.

Ainda em relação à Figura 4.16 os aspectos que os docentes virtuais classificaram como POUCO ABORDADOS nos cursos de formação para tutores virtuais evidenciam-se que 132 (32,30%) vezes as teorias educacionais foram escolhidas pelos tutores como um aspecto pouco abordado, 108 (26,34%) o conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos e 107 (26,10%) a elaboração do projeto pedagógicos. Já os aspectos considerados NÃO ABORDADOS ressaltam-se novamente 218 (53,17%) sobre o conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos e 184 (44,88%) sobre a elaboração do projeto pedagógico.

Os dados dos aspectos classificados como MUITO ABORDADO, ABORDADO, POUCO ABORDADO e NÃO ABORDADO da Figura 4.16 anterior foram categorizados em aspectos IMPORTANTES a serem abordados resultando na Figura 4.17 na qual é possível verificar em uma escala crescente que 14 aspectos foram considerados IMPORTANTES para o curso de formação da tutoria virtual, uma vez que estes ultrapassaram a porcentagem de 50%. Dentre eles, o mais escolhido pelos tutores como IMPORTANTE foi o que se refere às responsabilidades e atribuições do tutor virtual com 400 (86,77%), número de vezes de escolha, seguida de 394 (85,47%) do uso das ferramentas do AVA e 381 (82,65%) da orientação e avaliação da aprendizagem dos alunos. Já os aspectos não tão importantes para o curso de tutoria virtual os docentes virtuais destacaram 84 (18,22%) número de vezes o conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, 150 (32,54%) as teorias educacionais e 226 (49,02%) a elaboração do projeto pedagógico. Nestes últimos três aspectos apresentados é interessante apontar que os tutores virtuais não acham tão importante que os cursos de formação para a tutoria virtual abordem a temática da Educação de Jovens e Adultos e das teorias educacionais, uma vez que acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de adultos é a principal atribuição dos docentes

virtuais. Além disso, também é importante salientar que, embora os tutores virtuais, na maioria das instituições, não participem da elaboração do projeto pedagógico eles consideram importante a abordagem dos mesmos nos cursos de formação.

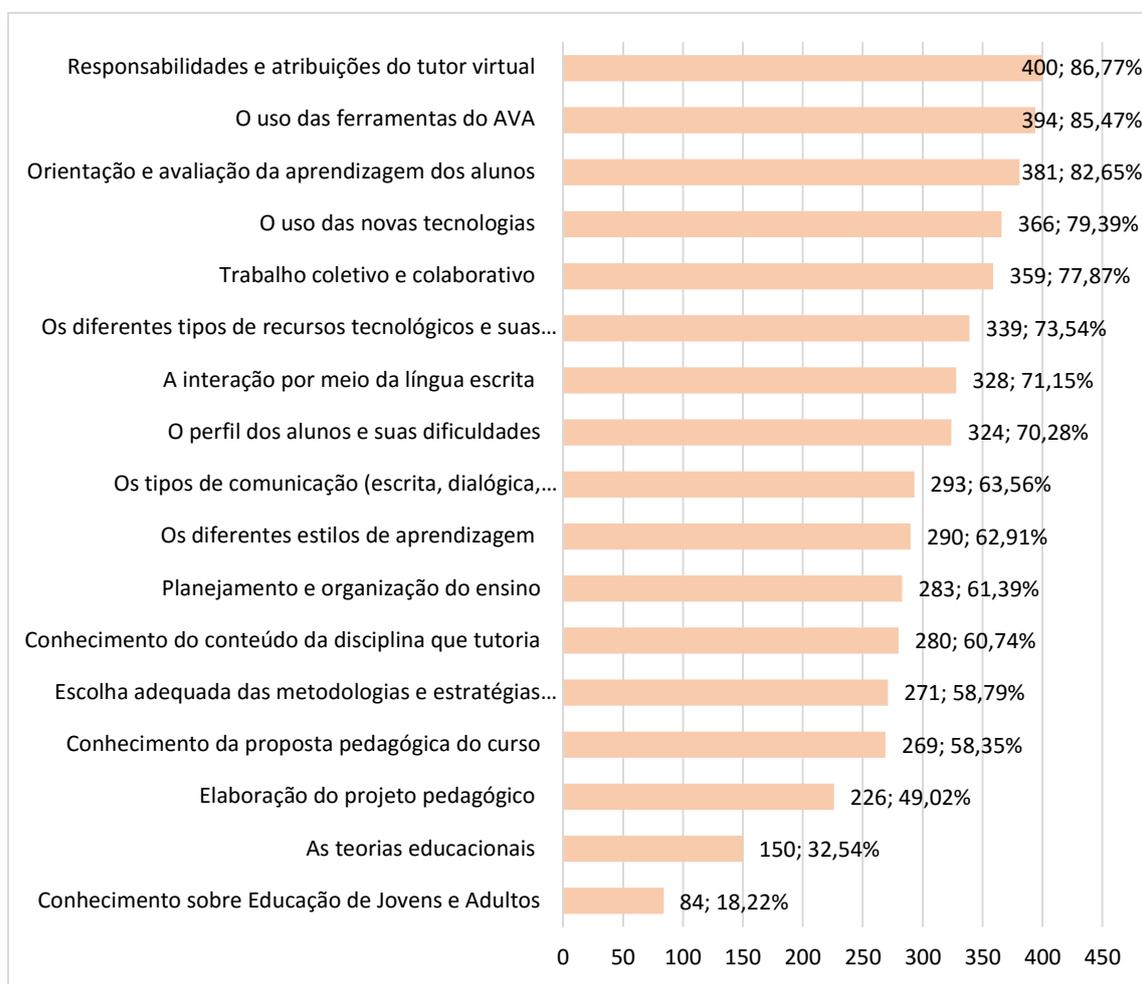


Figura 4.17. Aspectos importantes abordados do curso de formação para a tutoria virtual. Fonte: Autoria própria.

No questionário aplicado com os 461 docentes virtuais também solicitamos que estes elencassem os cinco aspectos MAIS SIGNIFICATIVOS abordados no curso de formação para a tutoria virtual e conforme a Figura 4.18 destacam-se as seguintes temáticas: planejar e organizar o ensino (18,09%), orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos (16,38%), responsabilidades e atribuições como tutor virtual (15,40%), usar as ferramentas do AVA (11,00%), escolher adequadamente as metodologias e estratégias de ensino (7,82%), trabalhar coletiva e colaborativamente (4,89%), os tipos de comunicação (4,40%), o conhecimento do conteúdo da disciplina que tutoria (3,91%), conhecer o perfil dos alunos

e suas dificuldades (3,67%), a interação por meio da língua escrita (3,42%), os diferentes tipos de recursos tecnológicos e suas aplicações na Educação, usar novas tecnologias (2,93%), as teorias educacionais (2,20%), os diferentes tipos de aprendizagem (1,71%), ter ciência da proposta pedagógica do curso (0,73%), elaborar o projeto pedagógico (0,49%) e conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos (0,24%).

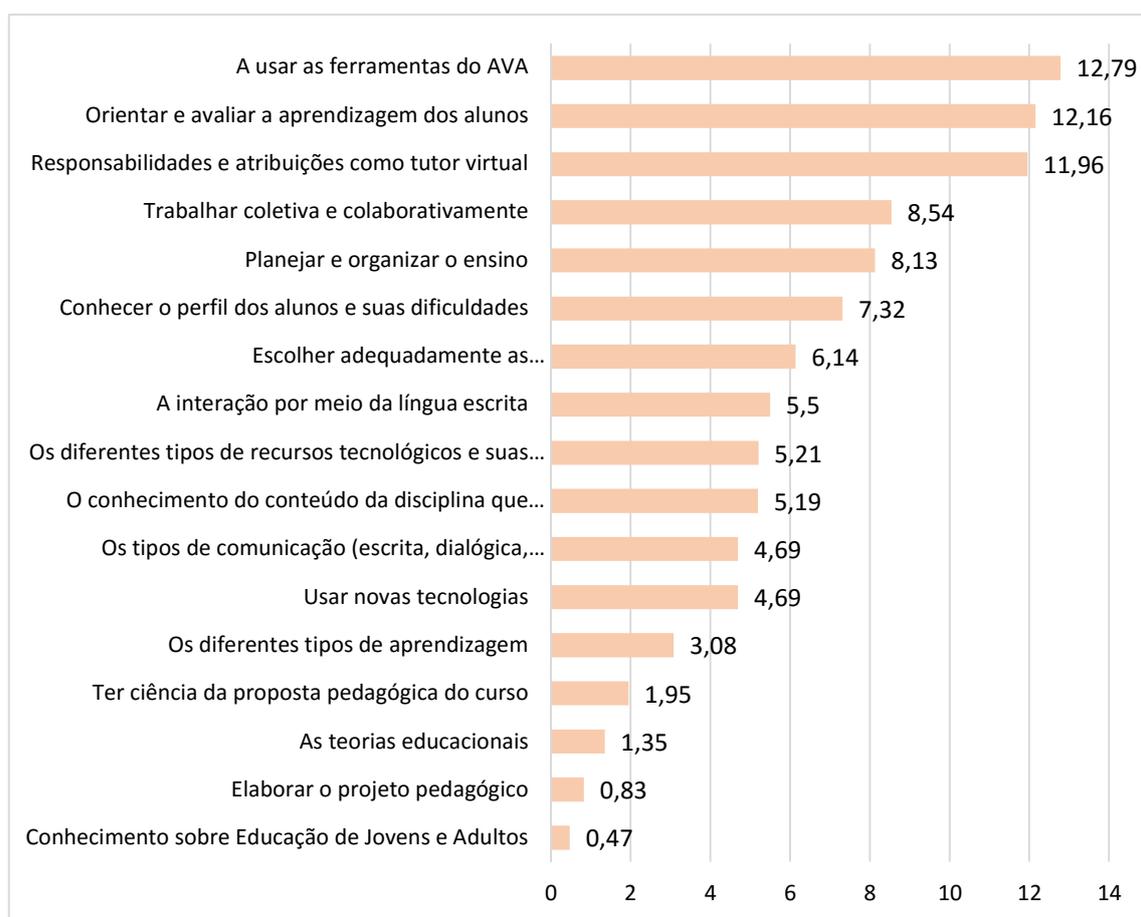


Figura 4.18. Aspectos mais significativos abordados no curso de formação para a tutoria virtual.

Fonte: Autoria própria.

Também solicitamos que os tutores virtuais elencassem os cinco aspectos MENOS SIGNIFICATIVOS abordados no curso de formação para a tutoria virtual. Diante disto, a Figura 4.19 revelou as seguintes temáticas apontadas como menos significativas para a prática da tutoria virtual: o conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos (13,14%), as teorias educacionais (12,70%), elaborar o projeto pedagógico (11,59%), os diferentes tipos de aprendizagem (7,11%), a interação por meio da língua escrita (7,01%), planejar e organizar o ensino (6,85%), usar novas tecnologias (6,08%), escolher adequadamente as

metodologias/estratégias de ensino (5,50%), ter ciência da proposta pedagógica do curso (5,43%), os tipos de comunicação (4,73%), usar as ferramentas do AVA (3,88), os diferentes tipos de recursos tecnológicos e suas aplicações na Educação (3,70%), trabalhar coletiva e colaborativamente (3,29%), responsabilidades e atribuições como tutor virtual (2,90%), o conhecimento do conteúdo da disciplina que tutoria (2,61%), conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades (1,96%) e por fim, orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos (1,50%).

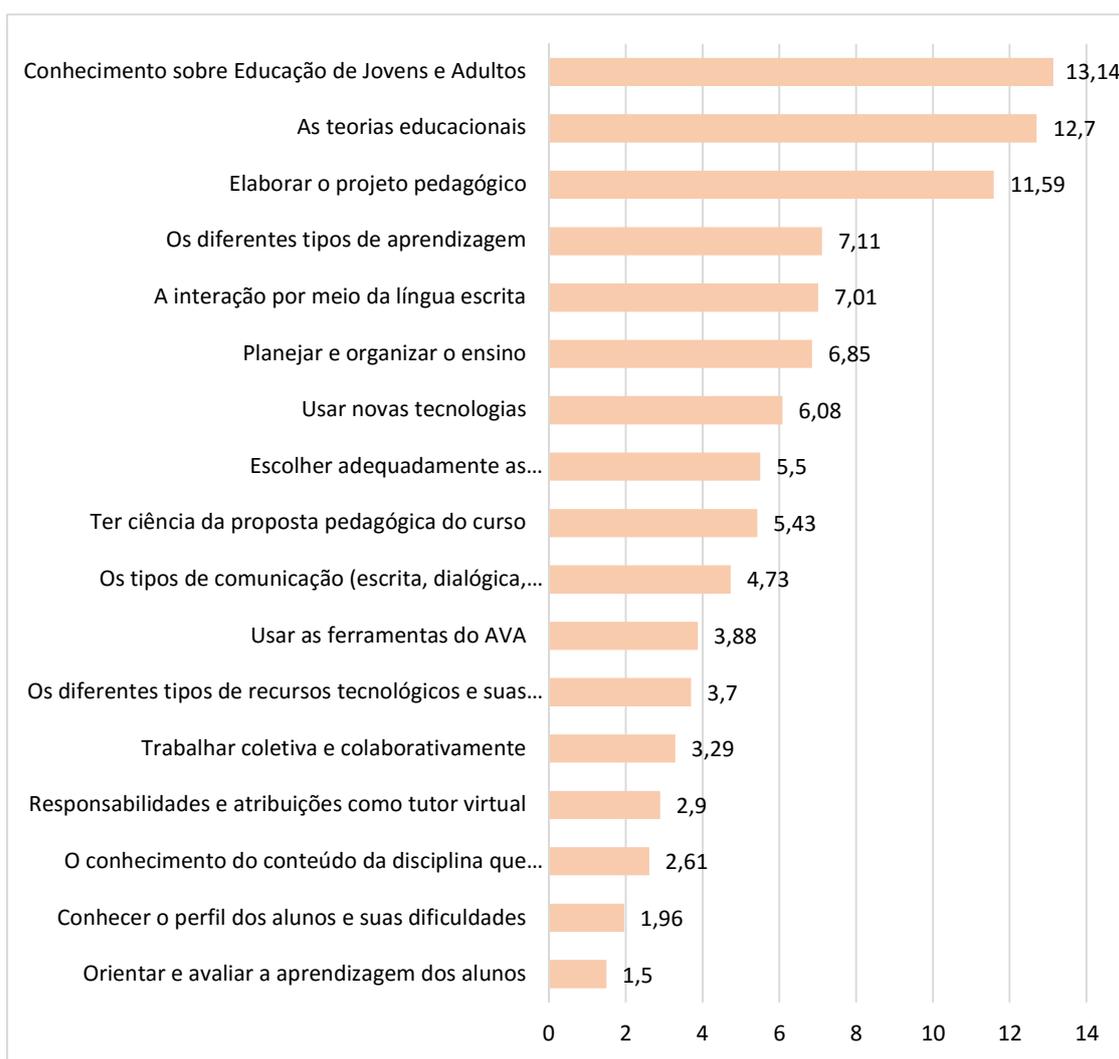


Figura 4.19. Aspectos menos significativos abordados no curso de formação para a tutoria virtual.

Fonte: Autoria própria.

Embora o curso de formação para a tutoria virtual não aborde todos os aspectos necessários referentes à prática na modalidade virtual o Sujeito L o aponta como uma oportunidade importante para aprender a ser um tutor virtual. Sobre o curso, ele comenta:

Contribuiu muito, porque na minha primeira experiência eu penei muito mas, eu aprendi muito também. Foi quando eu aprendi a escrever de verdade, a linguagem escrita, porque eu acho assim, as próprias pessoas não têm muito isso, a gente acha que as pessoas sabem e por isso não escrevemos tão completo... ai no curso a gente tem mais dicas, a gente aprende todo dia (Sujeito L - Comentário 46).

Por fim, os dados apresentados nesta seção apontam que as temáticas mais significativas e importantes abordadas nos cursos de formação para a tutoria virtual estão em consonância com os saberes mais significativos e necessários para o exercício da tutoria virtual. Além disso, é importante destacar que os saberes apontados como não muito abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual são os mesmos apontados como não sendo muito importantes para a prática da tutoria virtual. A justificativa pra tal fato deve-se que estes saberes não fazem parte das funções e atribuições do tutor virtual, mas não que não sejam importantes para o efetivo processo de ensino e aprendizagem na EaD

4.5. Os saberes adquiridos pela experiência profissional na educação presencial e suas contribuições para a tutoria virtual

Os saberes da tutoria virtual, assim como do ensino presencial, são classificados por Tardif (2002) como saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. As fontes dos saberes profissional advêm das teorias transmitidas pelas instituições de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada etc. Já as fontes dos saberes disciplinar vêm das teorias transmitidas pelas instituições de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada etc. Os saberes curriculares surgem através dos conteúdos apresentados na escola. E por, fim, os saberes experienciais que vêm da prática cotidiana na escola e na sala de aula, a troca de experiências entre os pares etc. Além da importância dos cursos de formação para a tutoria virtual, os saberes adquiridos como docente no ensino presencial também têm sua importância.

A maioria dos tutores virtuais possui experiência como docente no ensino presencial, ou seja, de um total de 461 tutores virtuais participantes da pesquisa, 394

(83,47%) afirmaram que possuem experiência no ensino presencial. Dentre os 394 (83,47%) dos tutores virtuais que possuem experiência no ensino presencial é possível verificar na Figura 4.20 que a maioria dos docentes virtuais, ou seja, 445 (96,53%) deles relataram que a experiência presencial contribuiu de alguma forma com a sua prática na tutoria virtual. De acordo com 291 (63,12%) tutores virtuais o que a experiência na educação presencial trouxe como maior contribuição para sua prática na tutoria virtual foi uma maior preocupação com o perfil dos alunos.

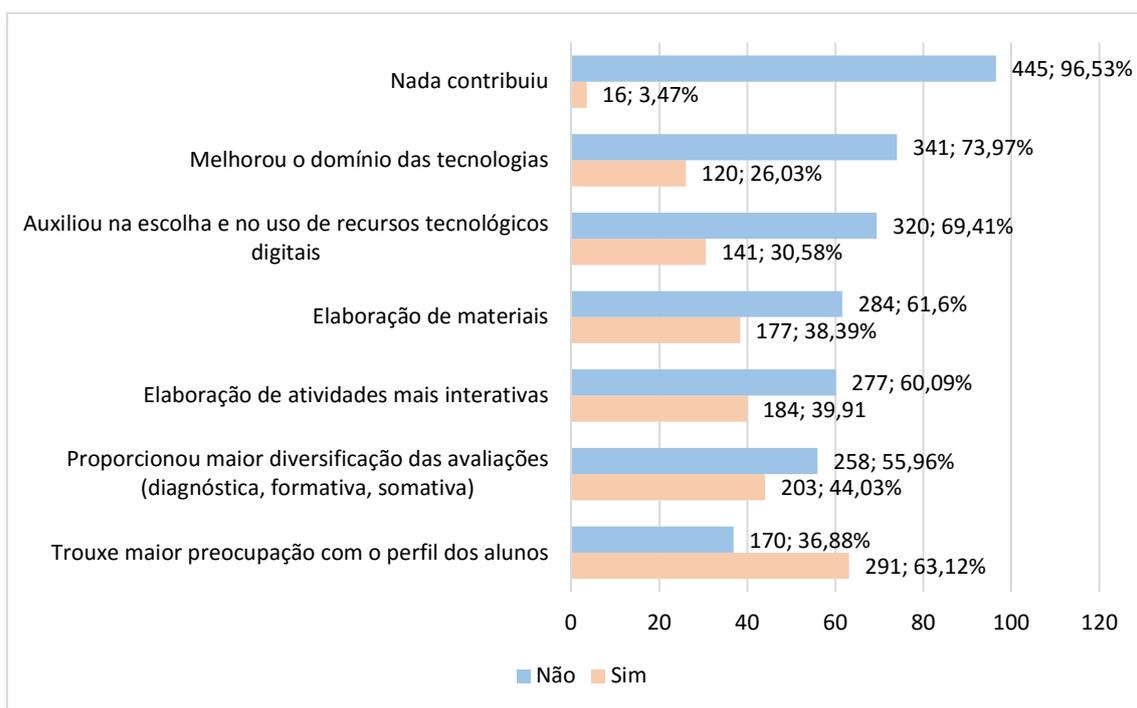


Figura 4.20. Contribuições da experiência na educação presencial para tutoria virtual.
Fonte: Autoria própria.

Ainda em relação à experiência no ensino presencial, o Sujeito M aponta essa experiência como importante para a docência na modalidade virtual.

Acho que a experiência, seja ela qual for é um diferencial para se trabalhar. O professor presencial conhece de perto as necessidades dos alunos e isto facilita a sua compreensão no que o aluno quer realmente (Sujeito M - Comentário 47).

Outro comentário também destacou a importância da experiência no ensino presencial ressaltando as contribuições da mesma para a prática na EaD.

Para mim, a experiência de sala de aula presencial para o ambiente virtual foi muito significativa. Porque lidar com o outro, com o 'desconhecido' ainda assim 'separada' por uma máquina é sempre um grande desafio! Ademais, a dinâmica de planejamento das atividades pedagógicas, a metodologia que se utiliza em sala de aula presencial te fornece um bom repertório que subsidia suas ações na prática da educação a distância. Só vejo qualidades positivas. Facilita principalmente no trato das relações, a escuta sensível, as provocações em instigar a turma interagir na sala de aula virtual, a despertar o interesse da turma para o estudo a que se propõe, enfim... são vários aspectos significativos. Na minha percepção, essa bagagem vem bem fortalecida quanto ao aspecto teórico-metodológico, faz a diferença no processo... para melhor! (Sujeito H - Comentário 48).

De maneira geral, pode-se dizer que os saberes adquiridos na experiência como docente presencial, de uma forma ou de outra, contribuíram para o exercício da tutoria virtual, pois na EaD, embora os saberes da docência possuam suas particularidades também possui algumas semelhanças com os saberes da docência no ensino presencial (RIBEIRO et al., 2009).

4.6. Os aspectos necessários para a aprendizagem da tutoria virtual

Os estudos de Ferenc e Mizukami (2005), Tardif (2000; 2002) e Shulman (1986; 1987) apontam a necessidade de mais estudos que busquem e indaguem o processo de aprendizagem docente ao longo da vida. Diante disso, também foi alvo das nossas indagações, por isso uma das questões do questionário aplicado com os 461 tutores virtuais solicitavam que eles classificassem os oito aspectos referentes à aprendizagem da docência virtual em ESSENCIAL, MUITO NECESSÁRIO, NECESSÁRIO, POUCO NECESSÁRIO E DISPENSÁVEL.

Desta forma, a Figura 4.21, apresenta os aspectos necessários para a aprendizagem da tutoria virtual que os docentes virtuais apontaram como ESSENCIAIS: o primeiro curso sobre a formação para a tutoria virtual com 193 (41,87%) número de vezes escolhido e a troca de experiência com outros tutores virtuais com 186 (40,35%). Já os aspectos considerados como NECESSÁRIOS destacaram-se novamente o primeiro curso sobre a formação para a tutoria virtual com 238 (51,63%) número de vezes escolhido, a pesquisa em sites com 187 (40,56%), a pesquisa em livros com 185 (40,13%), os erros e acertos na prática cotidiana com 175 (37,96%), os cursos de formação continuada

relacionados com a tutoria virtual com 154 (33,41%), a troca de experiência com outros tutores virtuais com 125 (27,11%) e, por fim, a experiência como estudante na EaD com 124 (26,90%).

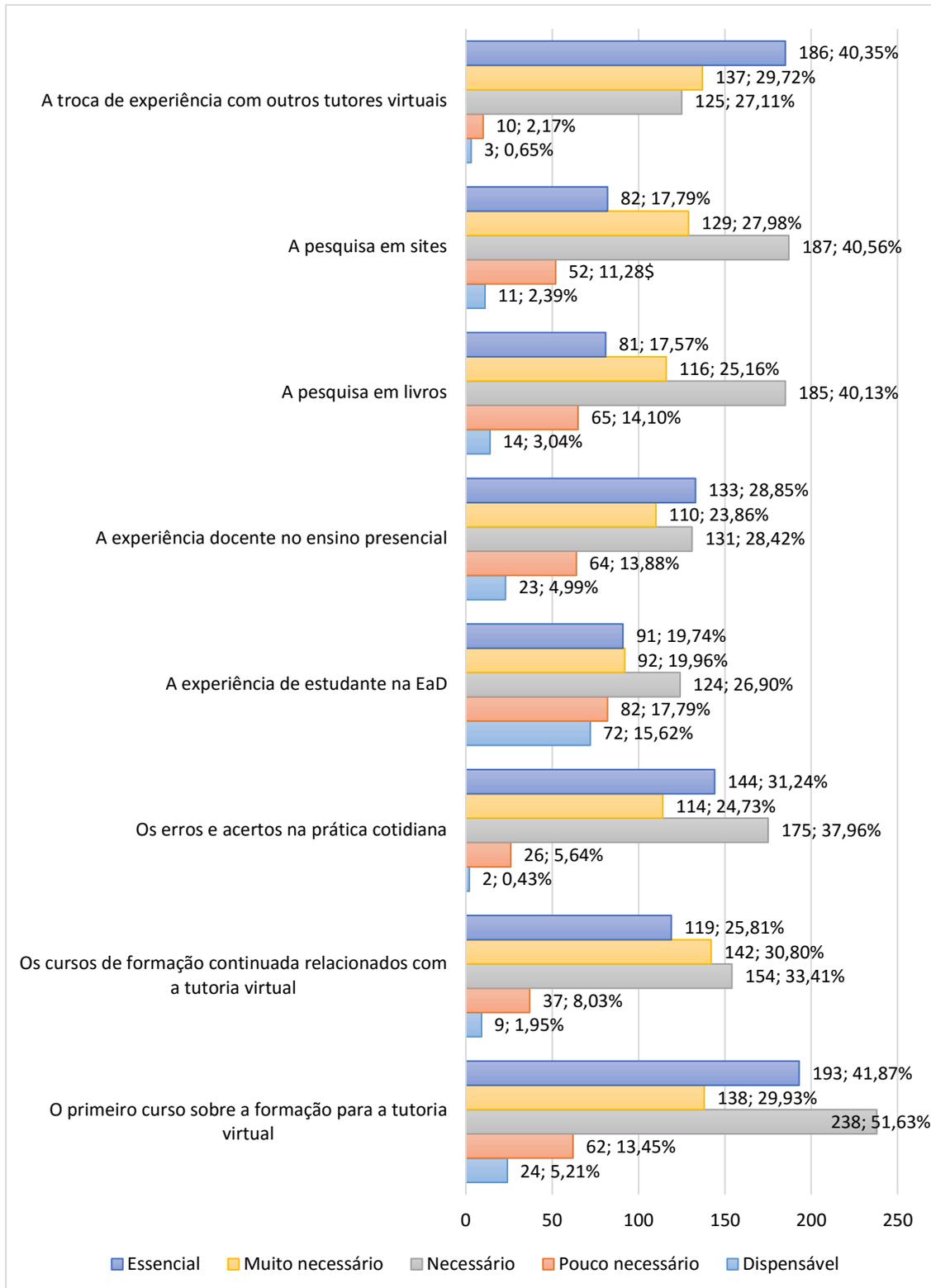


Figura 4.21. Aspectos importantes para a aprendizagem da tutoria virtual.
Fonte: Autoria própria.

Em relação aos aspectos descritos como POUCO NECESSÁRIOS à aprendizagem da docência virtual recebeu destaque a experiência como estudante na EaD com 82 (17,79%) número de vezes escolhida, a pesquisa em livros com 65 (14,10%), a experiência docente no ensino presencial com 64 (13,88%) e o primeiro curso sobre formação para a tutoria virtual 62 (13,45%). Já os aspectos DISPENSÁVEIS o único que apresentou porcentagem considerável foi o referente à experiência de estudante na EaD com 72 (15,62%) (Figura 4.21).

Embora saiba-se que não existe uma formação que abarque todo o conhecimento e saberes para a docência que seja suficiente por toda a vida profissional docente, o curso de formação para a tutoria virtual foi levantado como essencial para a aprendizagem da docência virtual (MARCELO GARCÍA, 2009). Afinal, foi no curso de formação de tutoria virtual que muitos tutores virtuais desta pesquisa receberam parte dos saberes que possuem para o exercício da docência virtual, uma vez que muitos saberes foram adquiridos na prática cotidiana dos tutores.

A prática cotidiana da tutoria virtual (saber experiencial) também foi apontada pelos tutores virtuais desta pesquisa como sendo também necessária à aprendizagem da docência na modalidade virtual. Segundo Tardif (2002) os conhecimentos sobre a docência construídos pelos professores se dão na prática cotidiana e que por isso também deve ser considerada como geradora de saberes. Dessa forma, é imprescindível que os tutores virtuais tenham uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino.

Outros também foram saberes considerados, pelos tutores virtuais, como importantes para o desenvolvimento de sua aprendizagem nesta modalidade de ensino. Dentre eles, destacam-se os saberes aprendidos do cotidiano dos tutores virtuais como, por exemplo, aqueles obtidos durante as trocas de experiência dos tutores virtuais, dos erros e acertos da prática, da experiência docente no ensino presencial, da experiência como estudante da EaD. Estudos de Pimentel (2014) também apontam que a aprendizagem da docência virtual se dá principalmente pela prática e pela reflexão sobre a prática e que os processos reflexivos e de aprendizagem da docência virtual muitas vezes se dão de maneira coletiva, juntamente com os tutores.

Os dados dos aspectos classificados como ESSENCIAIS, MUITO NECESSÁRIOS e NECESSÁRIOS da Figura 4.21 anterior foram categorizados como aspectos IMPORTANTES

resultando na Figura 4.22, na qual é possível verificar em uma escala crescente que os oito aspectos foram considerados IMPORTANTES para a aprendizagem da tutoria virtual, uma vez que todos ultrapassaram os 50 % do número total de votos. O único aspecto que ficou abaixo dos 80% dos votos foi a experiência como estudante na EaD que foi escolhida apenas 307 (66,59%) vezes pelos tutores virtuais. É importante ressaltar que dentre esses oito aspectos, o que foi considerado mais importante para a aprendizagem da tutoria virtual foi o primeiro curso de formação para tutores virtuais com 569 (123,43%) número de escolhas, seguido da troca de experiências com outros tutores virtuais com 448 (97,18%) e os erros e acertos na prática cotidiana com 433 (93,93%).

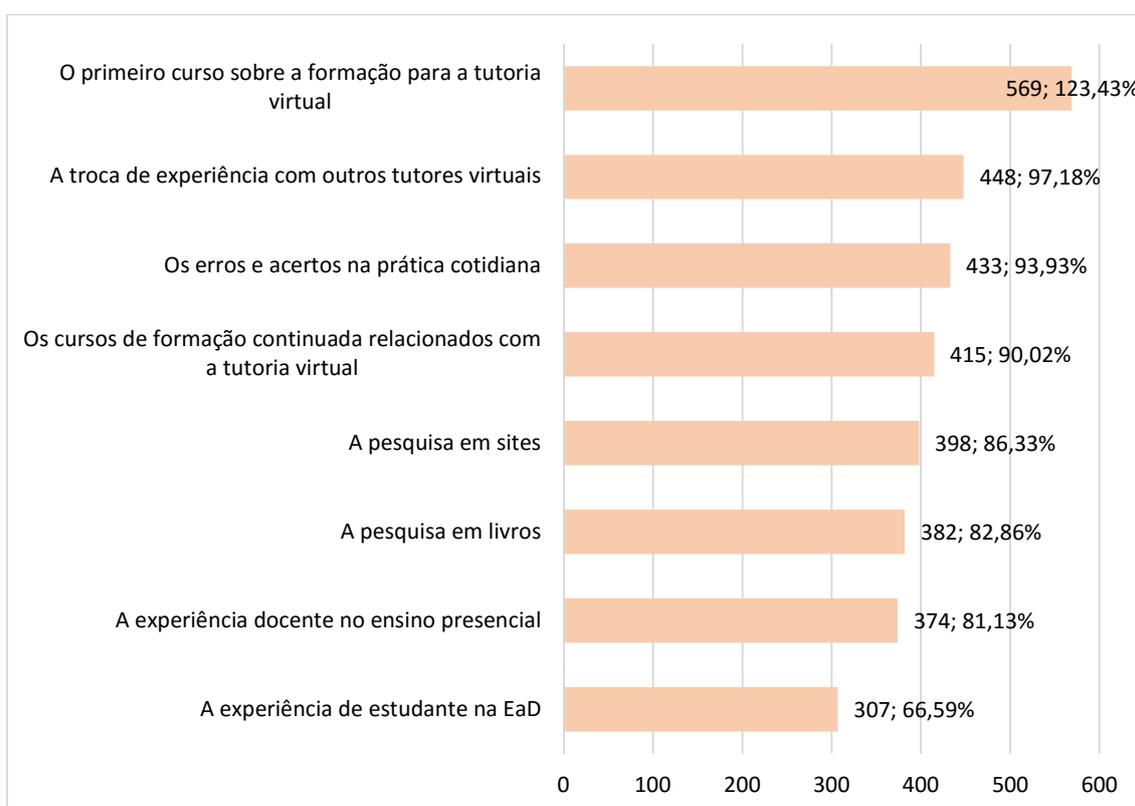


Figura 4.22. Aspectos importantes para a aprendizagem da tutoria virtual.
Fonte: Autoria própria.

Ainda em relação à Figura 4.22 na qual aponta como aspecto mais importante para aprendizagem da docência virtual o primeiro curso sobre a formação para a tutoria virtual, o comentário do Sujeito G vem a corroborar com tal dado, pois segundo ele “O curso é legal para dar o pontapé inicial, mas a prática é fundamental”. Entretanto, é preciso que docente virtual tenha ciência de que todos os seus saberes não se limitam aos que foram aprendidos na sua formação inicial, ou seja, esses saberes vão sendo adquiridos ao

longo de toda sua vida pessoal e profissional em um processo contínuo (MARCELO GARCÍA, 2002).

De acordo com Moore e Kearsley (2011), o uso das tecnologias digitais para mediar a relação pedagógica muda a forma de o professor aprender a ensinar:

À medida que mais instituições criam sistemas de educação a distância, o papel dos instrutores será diferente. Ao mudar para um sistema de educação a distância, alguns instrutores terão o trabalho de preparar materiais sem se envolver em interações com seus alunos, ou, caso se envolvam, vão utilizar as tecnologias de comunicação e, desse modo, aprender a ensinar de um modo um tanto diferente (MOORE e KEARSLEY, 2011, p. 22).

Para esses autores, o ensino na educação a distância representa um desafio para os professores por ser diferente do da educação presencial. Isso tem a ver com o uso de tecnologias diferentes utilizadas nessa modalidade e também com a não percepção de como os alunos reagem a determinadas atividades, e isso será aprendido com o tempo e com a experiência.

Todos os professores têm alguma experiência em lidar com os alunos em uma sala de aula. Mesmo que – como ainda é o caso na educação superior – a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal, pelo menos conseguem pautar seu comportamento com base em seus próprios professores na sala de aula (MOORE e KEARSLEY, 2011, p. 147).

Como apontado pelos autores, no caso da educação a distância, a aprendizagem da docência, ao contrário do que acontece na educação presencial, não se inicia pela experiência que os professores tiveram enquanto alunos. Isso acontece porque a maioria dos professores não teve experiências enquanto alunos na EaD. Considerando as características da modalidade a distância, podemos perceber que o professor, ao iniciar nessa modalidade, passa por um processo de aprendizagem do que é a docência virtual (PIMENTEL, 2014).

Neste sentido, Kenski (2011) aponta que o todo o docente, seja ele atuante no ensino presencial ou virtual deve enfrentar as diferentes realidades educacionais adequando suas estratégias conforme as necessidades dos seus alunos assim como dos suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. É preciso também, que os docentes de um modo em geral saibam trabalhar em equipes e conviver com pessoas que possuem

diferentes tipos de formação e objetivos, mas que estejam sempre unidos com a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Além disso, o docente deve estar sempre preocupado com sua função e com a sua atualização, uma vez que um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites pode superar-se a cada momento.

4.7. Uma síntese da análise sobre os saberes necessários ao docente virtual e os saberes adquiridos ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial

A partir das análises dos dados apresentados nos subcapítulos anteriores, fica claro que o tutor virtual possui uma gama de saberes que vai além daqueles necessários à docência no ensino presencial. Afinal, de acordo com Mill (2014), os afazeres docentes, que na modalidade presencial são desempenhados por um único docente, na EaD são compartilhados com uma equipe polidocente para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Diante do exposto ao longo de todo o capítulo pode-se dizer que os saberes docentes virtuais, assim como os presenciais, também são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Isso justifica-se porque os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; não tem uma única fonte, mas se compõe da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence); são conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

Os dados apresentados também deixaram claro a importância que o docente virtual tenha ciência de que todos os seus saberes não se limitam aos que foram aprendidos na sua formação inicial, ou seja, esses saberes vão sendo adquiridos ao longo de toda sua vida pessoal e profissional em um processo contínuo (MARCELO GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002) sendo a formação inicial apenas o começo da aprendizagem desses saberes. Na pesquisa os tutores virtuais também apontaram como importantes para a prática na tutoria virtual os saberes da experiência que são adquiridos na prática da tutoria virtual.

Além dos saberes experienciais os docentes virtuais destacaram a importância do contato com outros tutores virtuais.

Identificamos também que alguns saberes da docência virtual são os mesmos que formam a base de conhecimento na educação presencial (RIBEIRO et al., 2009), como é o caso de saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos e ter conhecimento específico do conteúdo da disciplina em que vai atuar. Entretanto, os dados apontaram também a necessidade de alguns conhecimentos adicionais para possibilitar o efetivo exercício da docência virtual (KENSKI, 2003) como, por exemplo conhecer as ferramentas do AVA ter, conhecimento dos recursos tecnológicos com os quais trabalha e ter habilidade com a comunicação escrita, audiovisual, dialógica e midiática. Dessa forma, ser professor na EaD requer apropriação de novos conhecimentos para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens.

Outro ponto a se destacar nos dados analisados é que os conteúdos abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual das quatro IES pesquisadas demonstraram que estão em consonância com os saberes que os tutores virtuais consideram necessários para atuarem na tutoria virtual. Muitos dos saberes abordados nos cursos de formação para a tutoria virtual, também foram apontados como saberes muito importantes para a prática da tutoria virtual na seção anterior.

Em relação ao ensino presencial os dados demonstraram que a experiência presencial trouxe para a prática na tutoria virtual maior preocupação com o perfil dos alunos. De maneira geral, pode-se dizer que os saberes adquiridos na experiência como docente presencial, de uma forma ou de outra, contribuíram para o exercício da tutoria virtual, pois na EaD, embora os saberes da docência possuam suas particularidades também possui algumas semelhanças com os saberes da docência no ensino presencial (RIBEIRO et al., 2009).

Os dados apontaram também que os saberes apontados pelos docentes virtuais como mais importantes para a aprendizagem da docência referem-se ao curso de formação para a tutoria virtual e a experiência prática cotidiana da tutoria virtual (saber experiencial). Embora estes saberes tenham sido os principais apontados pelos tutores virtuais, verificou-se também que outros também são importantes. Esses dados vêm a corroborar com os estudos de Tardif (2002) no qual afirma que os conhecimentos sobre a docência construídos pelos professores se dá na prática cotidiana e que por isso também deve ser

considerada como geradora de saberes. Entretanto, formação específica para atuar na modalidade virtual é imprescindível.

Diante dos inúmeros saberes apresentados pelos docentes virtuais, é necessário que o tutor virtual tenha ciência de que estão em constante processo de construção de saberes e que segundo Kenski (2011), devem enfrentar as diferentes realidades educacionais adequando suas estratégias conforme as necessidades dos seus alunos assim como com os saberes e conhecimentos da docência que possuem. Afinal, os saberes da docência são infinitos assim como, onde adquiri-los.

No próximo capítulo serão apontados os possíveis desafios e estratégias decorrentes da Educação a Distância (EaD) para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. Para isso, apresentar-se-á os aspectos desagradáveis e agradáveis no exercício da docência virtual, as dificuldades e facilidades da tutoria virtual, bem como o grau de interação do docente virtual com os demais profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem na EaD, bem como algumas dicas dos tutores virtuais para a superação de dificuldades no exercício da tutoria virtual.

CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA TUTORIA VIRTUAL: desafios e estratégias

5.1. Apresentando a temática

Este capítulo tem como foco analisar possíveis desafios e estratégias decorrentes da Educação a Distância (EaD) para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. Diante disso, apresentar-se-á os aspectos desagradáveis e agradáveis no exercício da docência virtual, as dificuldades e facilidades da tutoria virtual, bem como o grau de interação do docente virtual com os demais profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem na EaD. Por último, mas não menos importante, serão apresentadas as estratégias para superação de dificuldades relacionadas à docência virtual e também algumas dicas para futuros docentes virtuais.

5.2. As dificuldades e facilidades da docência na EaD para a aprendizagem da docência virtual

A prática da tutoria virtual é compreendida pelos tutores como docência e esta requer novas habilidades. Dentre elas, destacam-se o aprendizado contínuo das novas tecnologias, o domínio da plataforma de ensino-aprendizagem e, principalmente outra organização do tempo de trabalho. Este, embora mais flexível e percebido como uma vantagem da EaD pode levar a uma dificuldade pessoal de organização e até mesmo a um comprometimento do espaço e tempo familiar (MILL, 2006).

De acordo com os estudos de Mill e Jorge (2007) há uma carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias e uma crescente demanda por profissionais e pessoas qualificadas para trabalharem com EaD. Todavia há pouca informação sobre as habilidades requeridas e o tempo necessário para a apropriação desses saberes, sobretudo, para que não acreditemos que basta saber fazer uso das novas tecnologias como forma de inovação.

Estudos de Kenski (2003, p.78) apontam que “quando professores são treinados insuficientemente, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a usar em sala de aula”. Sendo assim, necessário que o processo de integração e domínio dos meios tecnológicos seja gradual e se dê a longo prazo.

Desta forma, há um contraste entre essa nova lógica de ensino-aprendizagem requerida pela Era da Informação com a carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias. De um lado, Oliveira et al. (2009) afirma que surgem situações propícias para o desenvolvimento de uma nova pedagogia (investimento em equipamentos e mudança de mentalidade em relação ao uso de novas tecnologias) e, de outro, as condições de trabalho dos professores não se apresentam como adequadas para desenvolver tal pedagogia.

Em uma pesquisa desenvolvida por Oliveira et al. (2009) foram apontadas, pelos tutores virtuais, as principais dificuldades com a prática da tutoria virtual. Entre elas, foram destacadas, em ordem de maior frequência: as ferramentas do Moodle e as dificuldades na organização do tempo de trabalho com a tutoria. Essas duas dificuldades sugerem que o trabalho da tutoria, pode tomar mais tempo do que o previsto e que a organização pessoal do tempo é uma das habilidades essenciais do tutor. No entanto, também foram apontadas outras dificuldades, como às interações tutor-aluno, as interações alunos-alunos, as interações tutor-professor da disciplina, aparecendo como as interações entre tutor- gestores.

De acordo com um estudo de Oliveira et al. (2009) ao comparar as modalidades de educação presencial e a distância, os tutores apontaram que os aspectos mais relevantes da Educação a Distância, são flexibilidade de horário trabalho e organização do tempo. Em relação ao ensino presencial, foram apontados como pontos positivos a interação com o aluno, o atendimento imediato e o conhecimento sobre a vida pessoal do aluno, foram mais favorecidos na educação presencial. Já quanto ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, os tutores consideraram praticamente igual nas duas modalidades.

Além disso, a investigação de Oliveira (2009) também revelou que após os tutores virtuais iniciarem o trabalho de tutoria eles passaram a acreditar mais na modalidade, tendo uma opinião positiva da mesma. Isso demonstra que a experiência na tutoria foi

importante na mudança de opinião de grande parte de tutores e contribuiu para que vários deles formassem uma opinião positiva acerca desta modalidade de ensino.

Outro ponto positivo a se destacar na modalidade EaD se refere ao fato de que a atuação como tutor virtual contribui para a formação de um profissional melhor preparado para atuar na educação de uma sociedade que está em constante mudanças. E, essa formação pode influenciar a visão de educação e conseqüentemente contribuir para a prática docente presencial (OLIVEIRA et al., 2009).

Dentre as categorias de problemas enfrentados pelos tutores virtuais destaca-se como uma das maiores dificuldades, manter o ânimo dos alunos no curso bem como seu envolvimento nas atividades propostas no curso. Desta forma, pode-se dizer que saber motivar os alunos seja uma das habilidades mais importantes que o tutor virtual precisa aprender e desenvolver para o sucesso de seu trabalho (OLIVEIRA et al., 2009).

A motivação, segundo Aretio (2006) é:

[...] fortemente influenciada pela qualidade dos comentários realizados nas devoluções dos trabalhos realizados pelos alunos, pois para o aluno, é importante que constate claramente que seus estudos irão permitir, cada vez mais, o atendimento de suas necessidades pessoais ou profissionais (ARETIO, 2006, p. 142).

Em contrapartida, Litwin (2001) afirma que é preciso considerar que a motivação está relacionada à perspectiva tradicional de ensino na modalidade a distância, pautada na ideia da transmissão do conhecimento e que na falta da presença do docente, o ensino fica a cargo dos materiais ou pacotes auto-suficientes.

O tutor, segundo Emerenciano, Sousa e Freitas (2001), é sempre alguém que possui como características essenciais o domínio do conteúdo técnico-científico e, ao mesmo tempo, a habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante. Já nas perspectivas pedagógicas atuais, o tutor assume o papel de docente que cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão. Portanto, amplia-se a responsabilidade do trabalho do tutor ao constituir-se profissionalmente dentro do campo do trabalho docente. Vale destacar que o excesso de responsabilidades na tutoria foi relatado por um dos tutores de instituição privada entrevistados como sendo fator de dificuldade do trabalho na tutoria.

As dificuldades enfrentadas pelos tutores virtuais em seu exercício como docente virtual são inúmeras. Essas dificuldades estão localizadas no âmbito organizacional do ensino, na utilização das tecnologias e na prática pedagógica. Observe no Quadro 5.3 em que âmbito se localizam essas dificuldades.

Quadro 5.3. O âmbito das dificuldades enfrentadas no exercício da tutoria virtual

Dificuldades enfrentadas no exercício da tutoria virtual	
Organização do ensino	Refere-se à maneira como está organizada a equipe polidocente e como interagem entre si
Uso das tecnologias	Refere-se ao domínio do uso das tecnologias, bem como sua utilização de maneira adequada para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem
Prática pedagógica	Refere-se ao processo de aprender e ensinar no virtual

Fonte: Autoria própria.

Em relação às dificuldades do trabalho na tutoria virtual relacionadas à organização do ensino aponta-se a ausência de participação do tutor no planejamento da disciplina e/ou construção de atividades. Entretanto, de acordo com a participação do tutor virtual deveria ser vista com maior relevância pelos gestores de EaD. Desta forma, é preciso reconhecer que a intervenção do tutor pode melhorar a proposta pedagógica pela qual pela qual foram concebidos um projeto, um programa ou os materiais de ensino (LITWIN, 2001).

Outra dificuldade referente à organização do ensino na Educação a Distância refere-se à falta de diálogo entre a equipe polidocente, principalmente entre professores e tutores e conseqüentemente a sobrecarga de trabalho como, por exemplo, o excesso de atividades, a quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, o elevado número de alunos e o baixo valor hora-aula, sendo esta última apontada por Oliveira et al. (2009) como a que mais incomoda no trabalho com a tutoria virtual, seguida do acúmulo de cargos de docência presencial e virtual.

Ainda referente à maneira como está organizado o trabalho pedagógico na EaD outra dificuldade enfrentada pelos tutores virtuais é o excesso de horas de trabalho, pelo fato da tutoria virtual estar inserida em um teletrabalho. De acordo com Mill (2006) as dificuldades de separação entre horário de trabalho e horário de descanso ou convivência

familiar podem implicar em certa confusão de momentos, havendo que se cuidar para não haver danos sociopsicológicos ao trabalhador.

Em relação ao excesso de horas de trabalho na tutoria virtual, muitos tutores ainda trabalham nos finais de semana, pois se utilizam da tutoria como complemento de renda (REHDER, 2007), tendo em vista as más condições de remuneração docente. Na tutoria do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, o tutor recebe na forma de bolsa, e não tem direito algum às questões trabalhistas como férias ou fundo de garantia por tempo de serviço.

Devido à maneira de organização polidocente (MILL, 2014) da EaD, na qual o fazer pedagógico é distribuído entre diferentes profissionais, dentre eles os tutores virtuais. Estes são os responsáveis em acompanhar os alunos em uma ou mais disciplinas e, por isso são eles que enfrentam com inúmeras dificuldades em relação à sua prática pedagógica.

Desta forma, dentre as maiores dificuldades que os tutores virtuais se deparam em relação à sua prática pedagógica na tutoria virtual destaca-se o acompanhamento das tarefas individuais dos alunos. Em consequência, eles também enfrentam dificuldades em encontrar critérios para avaliar os alunos.

O número excessivo de alunos em salas de aula virtuais também é algo que dificulta a prática pedagógica do tutor virtual. Neste sentido, Litwin (2001) aponta o despreparo para o trabalho no atendimento de grandes quantidades de alunos por via eletrônica: suas perguntas particulares, suas produções individuais, seus problemas de compreensões diferentes, suas expectativas singulares, é um problema que ainda não estamos preparados para enfrentar.

Outro ponto importante a se destacar na prática dos tutores virtuais é a dificuldade que eles enfrentam em relação ao domínio de conteúdo na proposta pedagógica elaborada pelo docente da disciplina na qual o tutor exerce a tutoria e também referentes às problemáticas observadas no contato direto com os alunos, principalmente referente à comunicação entre tutor e aluno (OLIVEIRA et al., 2009).

Nesse contexto, em que os tutores virtuais se deparam com novas maneiras de ensinar e aprender mediadas pelas tecnologias surge também a dificuldade no uso das ferramentas tecnológicas em prol do processo de ensino e aprendizagem, bem como o

domínio do ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, se comunicar no meio virtual também se torna um desafio para os tutores.

Infelizmente, a formação docente para o trabalho com as Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) e, especialmente, para trabalho com tecnologias de apoio ao ensino a distância são praticamente inexistentes na formação de professores no Brasil nos dias de hoje. De acordo com Marcelo García (2009) no ensino presencial o despreparo docente ao assumir uma turma é motivo de abandono e desistência da profissão, pois nem sempre a formação superior recebida pelos professores os prepara de forma adequada para enfrentar as problemáticas da docência de um modo em geral.

Estudos de Oliveira et al. (2009) afirmam que os fatores mais importantes para o sucesso do exercício do trabalho na tutoria dos docentes virtuais referem-se ao tempo atribuído para a execução de suas atividades e o apoio do professor da disciplina para o tutor. Outro ponto que esses autores apresentam como uma importante condição ideal para o exercício da tutoria é o material didático, que deve estar adequado à proposta da disciplina. Além disso, a experiência docente em cursos presenciais, as condições do aluno em realizar seus trabalhos e o número reduzido de alunos em sala de aula, bem como o interesse em atuar na tutoria e a motivação do tutor também contribuem para o bom andamento da tutoria virtual.

Para que a tutoria virtual tenha um bom desempenho a abertura do diálogo entre os professores e o trabalho em equipe pode ser um dos caminhos possíveis para condições de êxito na educação. Neste sentido, Marcelo García (2009) aponta que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores questionam, de forma coletiva, rotinas de ensino não eficazes, examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e conflitos e se implicam em seu desenvolvimento profissional.

Embora as condições de trabalho na tutoria virtual estejam ainda distantes das ideais, o ganho de experiência com a atuação virtual e a realização de cursos de formação continuada na área são fatores que podem contribuir com a melhoria do trabalho de tutoria virtual.

5.3. Dificuldades e aspectos desagradáveis da tutoria virtual versus facilidade e aspectos agradáveis

Os dados da Figura 5.23 demonstraram que de um modo em geral, os tutores virtuais classificaram seis aspectos como sendo de POUCA DIFICULDADE para a sua prática como tutor virtual. Dentre eles, destacam-se: 228 (49,46%) número de vezes que o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem foi classificado como pouca dificuldade para a prática da tutoria virtual, 219 (47,51%) a criação de metodologias e estratégias de ensino, 203 (44,03%) o uso das tecnologias digitais, 196 (42,52%) a comunicação escrita, dialógica, audiovisual e midiáticas, 190 (41,21%) critérios para avaliação e 172 (37,31%) a organização do tempo para o horário de trabalho.

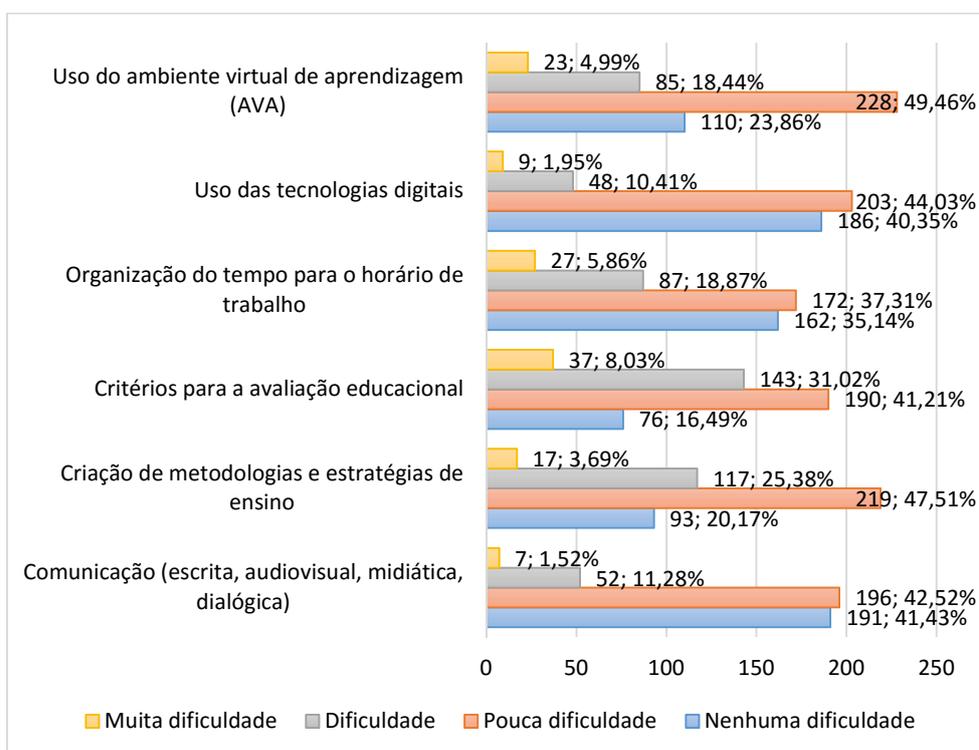


Figura 5.23. Classificação das dificuldades enfrentadas pelos tutores virtuais no início da atuação como tutor virtual.

Fonte: Autoria própria.

Dentre os resultados obtidos na Figura 5.23, podemos ressaltar que os aspectos que os tutores virtuais tiveram pouca dificuldade no início do exercício da tutoria virtual referem-se ao uso das tecnologias digitais apontados 203 (44,03%) vezes pelos tutores virtuais, 172 (37,31%) vezes indicados como pouca dificuldade a organização do tempo

para o trabalho e 196 (42,52%) apontados a comunicação escrita, audiovisual, dialógica e midiática como aspectos de pouca dificuldade no início da tutoria virtual. Esses aspectos também foram significativamente classificados como aspectos de pouca dificuldade pelos tutores virtuais.

Diante dos aspectos apontados pelos tutores virtuais como sendo de pouca dificuldade é importante salientar que embora o uso de tecnologias digitais, a organização do tempo para o trabalho e a comunicação através de diferentes recursos tecnológicos sejam importantes para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra na EaD, os docentes virtuais afirmaram que enfrentam poucas dificuldades nesses aspectos.

Ainda em relação à Figura 5.23 podemos observar que nenhum dos aspectos foi apontado pelos tutores virtuais como sendo de MUITA DIFICULDADE. Os únicos itens expressivos que os tutores virtuais destacaram como sendo apresentado como dificuldade no início da docência virtual referem-se aos critérios para a avaliação educacional com 143 (31,02%) vezes que esse aspecto foi apontado como uma dificuldade e à criação de metodologias e estratégias de ensino com 117 (25,38%) vezes. Entretanto, vale ressaltar que tanto os critérios para a avaliação educacional quanto a criação de metodologias e estratégias de ensino são aspectos que não são exclusivos da modalidade virtual. Além disso, não são de responsabilidade dos tutores virtuais.

As dificuldades apontadas pelos docentes virtuais dessa pesquisa não foram semelhantes às que Oliveira et al. (2009) identificaram em seus estudos. Nas pesquisas de Oliveira et al. (2009) foram apontadas, pelos tutores virtuais, como sendo as principais dificuldades com a prática da tutoria virtual, em ordem de maior frequência, as ferramentas do Moodle e as dificuldades na organização do tempo de trabalho com a tutoria. No entanto, também foram apontadas outras dificuldades, como às interações tutor-aluno, as interações alunos-alunos, as interações tutor-professor da disciplina, aparecendo como as interações entre tutor- gestores.

De acordo com o Quadro 5.4 é possível identificar que houve uma evolução nas dificuldades apontadas pelos tutores virtuais em relação aos estudos de Oliveira et al. (2009), pois as dificuldades apresentadas por eles são referentes, em ordem de maior frequência, à prática pedagógica, à interação com a equipe polidocente, à organização do tempo para horário de trabalho, modelo de organização da EaD, formação do tutor, criação de metodologias e estratégias de ensino, ao uso do AVA e das tecnologias digitais e os

critérios para avaliação educacional. Além disso, destacam-se como dificuldades algumas que são específicas da modalidade virtual como, por exemplo, a falta de interação entre o tutor e a equipe polidocente, o uso do AVA e das tecnologias etc. Em contrapartida, algumas dificuldades enfrentadas se referem mais às questões relacionadas à educação de um modo em geral e não especificamente em EaD, pois estão relacionadas às dificuldades pertencentes a ambas modalidades como, por exemplo, a falta de interesse dos alunos, o excesso de atividades para corrigir, muitos alunos por tutor, atribuir notas aos alunos, dentre outras. Essas dificuldades parecem-nos semelhantes às dificuldades enfrentadas pelos docentes de um modo geral no período de entrada na carreira (HUBERMAN, 1992).

Diante das dificuldades apresentadas pelos docentes virtuais no início do seu exercício na docência virtual anteriormente, constatamos que os dilemas vividos pelos tutores virtuais ao iniciarem a docência virtual estão relacionados ao planejamento das atividades sem o conhecimento do público da EaD e das suas necessidades. Brito (2014) também aponta em seu estudo sobre os docentes da EaD, a dificuldade de gerir o tempo de trabalho na modalidade virtual.

No Quadro 5.4 apresentam-se alguns comentários acerca das dificuldades enfrentadas pelos tutores virtuais no início do exercício da tutoria virtual. Estas dificuldades referem-se a aspectos relacionados à prática pedagógica, à interação com a equipe polidocente, à organização do tempo para horário de trabalho, o modelo de organização da EaD, ao uso das tecnologias digitais, a formação do tutor, a criação de metodologias e estratégias de ensino, ao uso do ambiente virtual de aprendizagem e aos critérios para avaliação educacional.

Quadro 5.4. Comentários acerca das dificuldades ou desvantagens enfrentadas pelos tutores virtuais no exercício da tutoria virtual

Categorias	Comentários dos tutores virtuais
<p>Prática pedagógica</p>	<p>“Excesso de atividade para correção (questionários dissertativos)” “Falta de interesse pelos alunos na matéria” “Falta de vontade de interação dos alunos” “Dificuldade de lidar com algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, especialmente com relação à produção de texto” “Excesso de trabalho” “Falta de habilidade dos alunos em conteúdos básicos” “Os alunos não possuem um mesmo nível de conhecimento” “Garantir a participação qualitativa de todos durante todo o processo” “Manter a motivação do grupo” “Fazer com que os cursistas leiam o material da disciplina e também as postagens dos fóruns” “Falta de preparação dos alunos para um ensino autônomo” “Entender a dúvida (texto escrito) dos cursistas” “Plágio por parte dos alunos” “Lidar com o despreparo dos alunos em língua portuguesa na realização trabalhos acadêmicos” “A má formação dos educandos no Ensino Médio, principalmente na leitura e escrita da língua portuguesa” “A falta de comprometimento dos alunos com os prazos” “São muitas atividades avaliativas para serem corrigidas” “Fazer os feedbacks para os alunos” “Atribuir notas aos alunos” “Conhecer a totalidade dos alunos em suas especificidades” “Garantir a compreensão dos conteúdos por meio da escrita (faltam outros tipos de ferramenta para o ensino da matemática)”</p>
<p>Interação com a equipe polidocente</p>	<p>“O tutor acaba assumindo a responsabilidade do professor, excedendo suas atribuições” “A omissão dos professores formadores, que poucas vezes entram em contato direto com os cursistas” “Quando não tenho feedback de minhas dúvidas remetidas à coordenação de tutoria” “Falta de apoio por parte da coordenação e instituição” “Pouca integração com o professor autor” “Distanciamento da equipe” “Desinteresse do professor da disciplina” “Descrédito do professor da disciplina na modalidade” “Falta de comprometimento de coordenadores e equipe núcleo EaD (secretário, informática)” “Nenhuma reunião com toda a equipe” “Sem interação com outros tutores à distância” “Pouca ajuda dos tutores presenciais” “Pouco envolvimento com os tutores e coordenadores de polos presenciais”</p>
<p>Organização do tempo para horário de trabalho</p>	<p>“Organizar o meu tempo para não ficar 24 horas logada no curso” “Necessidade de estar no ambiente nos fins de semana” “Trabalho com muitas disciplinas ao mesmo tempo. Na IES em que trabalho um tutor acompanha todas as disciplinas abertas” “Organização do trabalho: não passar das 20 horas semanais”</p>

Modelo de organização da EaD	<p>“Falta de espaço para emitir opinião na elaboração de uma disciplina”</p> <p>“Pouca visão do processo completo da EaD”</p> <p>“Pouco tempo de preparação p/ disciplina”</p> <p>“Irregularidade na oferta de trabalho”</p> <p>“Falta de conhecimento a respeito do nível dos alunos (o quanto eles aprenderam de programação anteriormente, por exemplo)”</p> <p>“A falta de autonomia para resolver questões simples acerca da estrutura do AVA e o conteúdo ministrado pelo docente”</p> <p>“Baixo salário e inexistência do reconhecimento como professor-tutor”</p> <p>“Muitos alunos por tutor”</p> <p>“Não estar apto a fazer alterações no Moodle (prazos, abertura e fechamento de unidades)”</p> <p>“Não participação no projeto pedagógico”</p> <p>“A desvalorização profissional e a ausência de vínculo empregatício”</p> <p>“Desânimo com o valor da bolsa de tutoria”</p> <p>“Cobranças não estipuladas em edital”</p> <p>“Responsabilidades maiores que o cargo exige”</p> <p>“Falta do contato visual e oral com os alunos”</p>
Formação do tutor	<p>“Pouca possibilidade de cursos de aperfeiçoamento”</p> <p>“Pouco tempo para estudar os conteúdos com mais profundidade”</p> <p>“Falta de capacitação direcionada às dificuldades”</p>
Criação de metodologias e estratégias de ensino	<p>“Modelo pedagógico inadequado”</p> <p>“Começar curso sem conhecer adequadamente os conteúdos”</p> <p>“Materiais mal preparados com linguagem dissonante com os alunos e exercícios impróprios para auxiliar a aprendizagem”</p>
Uso do ambiente virtual de aprendizagem	<p>“Lidar com o AVA em alguns momentos”</p> <p>“Lentidão do sistema e servidores fora do ar com frequência”</p> <p>“Cursista com dificuldade de acesso à plataforma (regiões inacessíveis)”</p>
Crítérios para avaliação educacional	<p>“Cursista não ter domínio da ferramenta tecnológica”</p> <p>“Alunos pouco autônomo no uso das tecnologias”</p> <p>“Falta de habilidade de boa parte dos cursistas com as ferramentas de informática internet”</p>

Fonte: Autoria própria.

Ainda em relação ao Quadro 5.4 pode-se notar que as dificuldades apontadas pelos docentes virtuais como sendo mais específicas à modalidade virtual referem-se ao uso das tecnologias, ao trabalho em equipe polidocente bem como à organização do tempo de trabalho, ao uso do ambiente virtual e ao modelo de organização da EaD como, por exemplo, o “Pouco envolvimento com os tutores e coordenadores de polos presenciais”; “Lentidão do sistema e servidores fora do ar com frequência”; “Não estar apto a fazer alterações no Moodle (prazos, abertura e fechamento de unidades)”; “Lidar com o AVA em alguns momentos”; “Pouca visão do processo completo da EaD”; A omissão dos professores formadores, que poucas vezes entram em contato direto com os cursistas”; “Organização do tempo de trabalho”; “A desvalorização profissional e a ausência de vínculo

empregatício”; “Distanciamento da equipe”; “Alunos pouco autônomo no uso da tecnologias”; “Sem interação com outros tutores à distância”; “Pouca ajuda dos tutores presenciais”, etc. Dentre estas dificuldades as que mais se destacam referem-se à sobrecarga de trabalho da tutoria virtual, assim como também foi apontada nos estudos sobre os aspectos desagradáveis da tutoria virtual de Mill (2012) devido ao excesso de atividades a serem cumpridas pelo tutor virtual, o elevado número de alunos, ao acúmulo de atividades da EaD com outro trabalho (como, por exemplo, na educação presencial) etc.

A flexibilidade de espaço e horário de trabalho que o exercício da tutoria virtual proporciona foi apontado em seções anteriores como sendo um dos principais motivos que levaram os docentes virtuais, das quatro IES pesquisadas, a fazerem a opção pelo exercício da docência na modalidade EaD. Nos estudos sobre os aspectos agradáveis da tutoria virtual de Mill (2012) a flexibilidade do espaço e tempo de trabalho foi apontada disparadamente como o aspecto que mais agrada os docentes virtuais. Entretanto, a flexibilidade de espaço e horário de trabalho também traz algumas dificuldades, principalmente por ser uma atividade que pode ser realizada em casa muitos tutores virtuais descrevem que têm dificuldade em gerir o tempo de trabalho e acabam ultrapassando a carga de horária de trabalho (MILL, 2006).

Diante disso, nossa investigação também se atentou a averiguar o tempo que os docentes virtuais se dedicam por semana ao exercício da docência virtual. Estes dados estão organizados no Quadro 5.5 e nos revela que os tutores virtuais das quatro IES investigadas têm se dedicado de 2 horas no mínimo a 50 horas por semana. Segundo, os comentários dos tutores virtuais esta variação ocorre de acordo com o tipo de disciplina e do volume de atividades, pois algumas exigem maior tempo de dedicação e outras menos.

Quadro 5.5. Tempo de dedicação semanal dos tutores virtuais à tutoria virtual

Horas semanais dedicadas ao exercício da tutoria virtual pelos tutores virtuais	Comentários relevantes
2 horas	<i>“Varia muito conforme a disciplina. Já peguei disciplinas que com uma carga horário semanal de 10 a 12 horas era possível resolver tudo, enquanto outras disciplinas necessitam de 20 a 25 horas por semana”</i>
3 horas	
4 horas	
5 horas	
6 horas	<i>“Normalmente entre 1 e 2 horas semanais. Dependendo do volume de leituras e de trabalhos para corrigir, essa quantidade de horas varia”</i>
7 horas	
8 horas	
10 horas	
11 horas	<i>“Teve semana que atuei por mais de 20 horas, principalmente para correção e envio de feedback de tarefas e avaliações”</i>
12 horas	
14 horas	
15 horas	
16 horas	<i>“O que for preciso, às vezes mais que as 20 horas, às vezes menos”</i>
20 horas	
21 horas	
22 horas	
24 horas	
25 horas	
30 horas	
50 horas	

Fonte: Autoria própria.

Nesse sentido, em relação à dificuldade referente à organização do tempo de trabalho o Sujeito H aponta que é preciso se organizar para não trabalhar além das horas estipuladas.

Muitas horas de trabalho na tutoria virtual não é necessário, pois não garante a qualidade. Mas, o compromisso em acompanhar essa dinâmica na turma, o que significa acessar a plataforma (sua sala virtual) todos os dias, deve se fazer presente. Penso que não há necessidade de ficar online o tempo todo... não! No entanto, passou de 24 horas sem ‘dar um sinal’, o curso passa por descrédito. A ausência do tutor virtual para sua turma faz uma diferença gritante, além de que esse tipo de comportamento configura atitude grosseira e desvaloriza a participação de quem está ali na sala que poderá evadir do curso (Sujeito H - Comentário 49).

Frente ao excesso de horas trabalhadas semanalmente, apontadas pelos docentes virtuais das IES pesquisadas, sugere-se que o trabalho da tutoria pode tomar mais tempo do que o previsto e que só o domínio das tecnologias digitais e dos diferentes tipos de comunicação (midiática, audiovisual, escrita etc) não é suficiente para exercer a tutoria. Diante disso, é imprescindível que a organização pessoal do tempo deva ser uma das habilidades essenciais do tutor virtual (OLIVEIRA et al., 2009).

Outro comentário importante a ser ressaltado em relação à dificuldade no início do exercício da tutoria virtual feito pelos Sujeitos F e L, refere-se à motivação dos alunos, fazendo com que eles participem das discussões.

Dinamizar os fóruns é outro aspecto que considero fundamental (fazer as intervenções necessárias, o aquecimento do debate, responder os questionamentos dos cursistas; fazer-se presente, não deixar a turma sozinha, valorizar todas as participações - da mais tímida à linguagem mais rebuscada). Aqui faço um destaque: deve-se valorizar sim a opinião dos participantes, mas a/o Tutora/Tutor tem a responsabilidade de qualificar esse debate. De buscar recursos na argumentação e encaminhar provocações para que o grupo fundamente suas ideias, de levar a turma à construção coletiva, com vistas a uma aprendizagem colaborativa de maneira qualificada, senão o objetivo primordial que é a aprendizagem se reduz a uma sala de bate papo (Sujeito F - Comentário 50).

Resgatar aqueles alunos ausentes e dar atenção quando apresentam dificuldades (seja de ordem operacional, seja de natureza conceitual em relação ao conteúdo do curso), fazer intervenções e mediar conflitos se porventura surgir no debate e avaliar o processo (essa é a parte que mais me incomoda), pois o tutor/tutora tem que acatar a decisão do professor pesquisador/da disciplina, por vezes do Coordenador pedagógico do curso (Sujeito H - Comentário 51).

Frente a essas dificuldades, Mill (2014) destaca que a prática docente na Educação a Distância, por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias. Segundo, Oliveira et al. (2012) a literatura indica que, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem de mobilizar saberes tais como domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe.

No Quadro 5.6 destacam-se aspectos apontados pelos docentes virtuais como sendo desagradáveis no exercício da tutoria virtual. Dentre eles é importante destacar os que estão relacionados ao uso do ambiente virtual de aprendizagem, à criação de metodologias e estratégias de ensino, aos critérios para a avaliação educacional, ao uso das tecnologias digitais, ao planejamento e organização do ensino e à organização do tempo para o horário de trabalho. Estes aspectos apontados como desagradáveis à docência na modalidade virtual também foram apontados como aspectos negativos ou desvantajosos do seu exercício.

Quadro 5.6. Comentários acerca dos principais aspectos desagradáveis apontados pelos tutores virtuais no trabalho com a tutoria virtual

Categorias	Comentários dos tutores virtuais
Uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	<i>“É desagradável quando os alunos precisam utilizar a plataforma e ela não está disponível por problemas técnicos do sistema”</i>
Criação de metodologias e estratégias de ensino	<i>“Ainda falta certa liberdade na confecção dos materiais pedagógicos, muitas vezes somos meros repetidores”</i>
	<i>“O tutor tem a responsabilidade de corrigir e avaliar os alunos na disciplina mas não tem autonomia sobre a mesma”</i>
	<i>“O mais desagradável é a quantidade de atividades semanais para corrigir”</i>
	<i>“A confusão que os alunos fazem e acham que o tutor virtual é quem escolhe as datas das avaliações, lançam suas notas, enfim, esquecem que tem uma secretaria do curso, que tem o professor da disciplina. O tutor acaba intermediando informações que o aluno obteria diretamente”</i>
	<i>“Quando o material didático disponível para os alunos não contempla as atividades exigidas pelos professores. Os alunos acabam se indignando e descontando nos tutores”</i>
	<i>“Dificuldade em conseguir a participação de todos os alunos nos grupos de estudos e fóruns virtuais”</i>
Critérios para a avaliação educacional	<i>“Avaliação precária”</i>
Prática pedagógica	<i>“Obrigatoriamente há a necessidade de cuidar com as palavras escritas, pois, elas podem ferir”</i>
	<i>“A dificuldade dos alunos em se expressar”</i>
	<i>“Não conseguir conversar com o aluno de forma “natural” em algumas situações, por se tratar de uma tutoria virtual, encontro dificuldades para escrever da forma que falaria se estivesse em contato pessoal”</i>
Interação com equipe polidocente	<i>“Nenhuma reunião com toda a equipe”</i>
	<i>“Sem interação com outros tutores à distância”</i>
	<i>“Pouca ajuda dos tutores presenciais”</i>
	<i>Não desagradável mas uma dificuldade que empaca" um curso ou disciplina é a falta de contato ou informações do professor referente ao conteúdo”</i>
	<i>“Talvez a falta de interação com os outros tutores das mesmas disciplinas”</i>
	<i>“A falta de interação com o professor da disciplina”</i>
<i>“É desagradável receber reclamações de alunos por questões que não dependem de nós. Muitas vezes ficamos aguardando respostas dos professores das disciplinas, os quais demoram demais e os alunos sem paciência (porque ela tem limite) descontam na gente”</i>	
Uso das tecnologias digitais	<i>“Pouca tecnologia”</i>
Planejamento e organização do ensino	<i>“A sobrecarga de trabalho que alguns supervisores nos impõe, alguns não fazem as suas atividades e querem que nós as façamos”</i>
	<i>“A hierarquização entre o professor conteudista e o professor-tutor virtual”</i>
	<i>“Correção de questionários dissertativos: professores aplicam o presencial no a distância!!!”</i>

	<p><i>“O tutor é tido como um professor pelos alunos, e os mesmos esperam decisões rápidas do tutor, só que este não pode decidir sem consultar o professor da disciplina e os alunos nem sempre tem paciência para este processo, gerando algumas situações desagradáveis (fóruns com muitas mensagens que poderiam ser evitadas se as decisões fossem tomadas mais rápido)”</i></p> <p><i>“Apesar de fazer a maior parte de correção de trabalhos, orientação e diversas atividades é sempre o professor da disciplina que recebe mais créditos, além das bolsas maiores que os tutores que trabalham de longe muito mais que os professores”</i></p> <p><i>“Algumas vezes o trabalho de inserção de notas pode tornar-se um pouco maçante”</i></p> <p><i>“Professor distante faz com que o tutor atue, algumas vezes, com dúvidas quando tira dúvidas dos alunos”</i></p>
Organização do tempo para o horário de trabalho	<p><i>“Não conseguir me desligar do trabalho, ou seja, inclusive nos finais de semana estar “logada””</i></p> <p><i>“Para o curso funcionar de verdade, você acaba trabalhando mais que o número de horas que foi estipulado”</i></p> <p><i>“A quantidade de alunos por tutor - a quantidade de atividades que os alunos precisam entregar por unidade e a quantidade de alunos que um tutor precisa orientar são incompatíveis”</i></p> <p><i>“Muito tempo sentado”</i></p>

Fonte: Autoria própria.

Os elementos apontados no Quadro 5.6 representam aspectos da rotina de trabalho dos tutores virtuais, que é determinada por elementos externos aos quais não depende exclusivamente deles. Além disso, a ausência de autonomia, de apoio e comunicação entre os profissionais que fazem parte da equipe multidisciplinar influenciam diretamente no trabalho do tutor virtual, influenciando no êxito, possibilidades de avanço e/ou sobrecarga de trabalho.

Para Litwin (2001) a Educação a Distância é uma modalidade que tem como principal característica a flexibilidade da proposta de ensino que permite estreitar as distâncias entre docentes e alunos favorecendo suas interações. Entretanto, os dados desta pesquisa apontam dificuldades de interação entre tutor virtual e alunos. Essas dificuldades referem-se desde a aspectos comunicacionais a motivacionais.

Em relação à questão se é fácil ou difícil exercer a tutoria virtual, as respostas dos tutores virtuais foram divergentes: alguns apontaram como um trabalho tranquilo, outros disseram que é um trabalho muito difícil e outros ainda a consideraram como um trabalho que não é nem fácil e nem difícil.

Tem momentos fáceis e momentos mais difíceis... o que eu acho mais difícil é você ter que ficar dando motivação o tempo todo para alguém,

quando ela não está motivada e não tem interesse por isso (Sujeito K - Comentário 52).

Não é trabalho fácil não...Entender o que as pessoas [os alunos] perguntam... por exemplo quando um aluno publica uma dúvida você tem que quase adivinhar sobre o que que ele está referindo... aí você tem que perguntar de novo, mas depois de um tempo você deduz (Sujeito L - Comentário 53).

Eu considero supertranquilo, porque há um bom tempo eu lido com algumas ferramentas tecnológicas que facilitam desenvolver meu trabalho na Tutoria virtual. Destaco também a facilidade de ajuste em sua agenda, o horário de atendimento que é flexível nessa modalidade de ensino, que você pode atender em qualquer espaço geográfico em que se encontra. Estando de posse de um aparelho para fazer o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, de qualquer lugar do mundo eu posso desenvolver o meu trabalho de tutoria virtual. Dependendo da metodologia do curso, como boa parte funciona no esquema de participação assíncrona, você não tem uma rigidez no horário... a não ser que o curso tenha atividades interativas online, como os chats, por exemplo. Nesses casos você combina com sua turma o horário e se esse for o aspecto 'problema' será resolvido de uma forma muito simples (Sujeito E - Comentário 54).

Não acho uma tarefa fácil e nem uma profissão reconhecida, fazemos muito para ter reconhecimento financeiro. Para atuar como tutor você tem de dominar os conteúdos dos cursos dados e que você atuará como professor do curso, desde a sua interação com os até a correção e avaliação das atividades (Sujeito I - Comentário 55).

Diante dos comentários acima pode-se perceber que não há um consenso em relação à facilidade ou dificuldade da tutoria virtual, pois esta depende de inúmeros fatores como, por exemplo, do contexto na qual o tutor virtual exerce a docência, da formação pessoal e profissional dos mesmos, dentre outras.

No Quadro 5.7 a seguir, apresentam-se os comentários feitos pelos tutores virtuais acerca das principais vantagens no trabalho com a tutoria virtual. Dentre eles, destacam-se alguns comentários sobre os aspectos de facilidade ou vantagem no trabalho com a tutoria virtual, que também foram apontadas no Quadro 5.8 anterior como aspectos de dificuldades no trabalho com esta modalidade. Um exemplo dessa dupla caracterização pode ser visualizado no seguinte comentário: "A principal vantagem é que não importa onde esteja, sempre há um lugar com internet para que eu possa dar assistência aos meus alunos, logo, eles não ficam muito tempo sem atenção para com a disciplina" uma vez que este foi apontado como uma vantagem e também como uma desvantagem pois, se o tutor

não organizar seu tempo de trabalho ele passa a trabalhar o tempo todo. Além desse comentário, o “Trabalhar com o conteúdo já finalizado pelo professor da disciplina” e “Começar curso sem conhecer adequadamente os conteúdos” e “Pouca visão do processo completo da EaD” também foram apontados como aspectos fáceis e difíceis no trabalho da docência virtual.

Quadro 5.7. Comentários acerca das facilidades ou vantagens enfrentadas pelos tutores virtuais no exercício da tutoria virtual

Categorias	Comentários dos tutores virtuais
<p align="center">Prática pedagógica</p>	<p>“Desenvolvimento da expressão escrita” “Trabalhar com o conteúdo já finalizado pelo professor da disciplina” “Aplicação de técnicas do ensino presencial no ensino EaD e vice-versa” “Poupar a voz” “Conhecimento e convivência com formas diferentes de analisar o conteúdo da disciplina” “Reconhecer alunos pela sua escrita” “Maior proximidade com os alunos” “Troca de experiências com pessoas de diversas localidades que vem de diferentes contextos” “Estabelecimento de uma relação afetiva e cognitiva mais próxima com os sujeitos envolvidos no processo” “Poder avaliar os estudantes de maneira mais sistematizada e organizada com os feedbacks” “Condições de aperfeiçoar meu trabalho presencial” “Conhecer novos meios de ensino” “Melhoria na condição oral e escrita” “Feedbacks escritos em sua maioria, portanto com tempo para melhor elaboração” “Aperfeiçoar a leitura” “Aprimorar novos conhecimentos diante de novas disciplinas” “Possibilidade de resposta não imediata, pesquisar, elaborar uma postagem didática e ao mesmo tempo motivadora” “Oportunidade de aprendizagem junto com o aluno” “Interação com alunos de realidades culturais diferentes da minha”</p>
<p align="center">Modelo de organização da EaD</p>	<p>“Possibilidade de network” “Proximidade ao aluno” “Acompanhar o avanço e as mudanças do mundo acadêmico” “Economia de tempo em deslocamento e gasto com combustível em relação à aula presencial” “Poder ter outro emprego paralelamente” “Não precisar se expor em uma sala de aula presencial” “Contato com a Universidade” “Interação com pessoas diferentes” “Possibilidade de agenciar o tempo e lugar de trabalho” “Não deslocamento para ir ao trabalho” “Trabalhar em diferentes áreas do conhecimento” “Proporciona autonomia para o estudante” “Poder alcançar pessoas que provavelmente não teriam oportunidade de conhecer o conteúdo presencialmente” “Ter experiência com o ensino à distância, que tem sido cada vez mais valorizado”</p>

	“Novas experiências em uma área crescente da educação” “Experiência aumentada e diversificada com docência” “Estabelecimento de vínculo apesar da distância física” “Ajudar na educação à distância de nossos alunos” “A vantagem de trabalhar como tutor de uma universidade conceituada” “Exercício de docência de nível superior” “Contato com grande número de pessoas” “Auxílio bolsa” “Atuação junto ao público adulto” “Possibilidade de verificar se o aluno colou”
Crítérios de avaliação educacional	“Estar à frente das avaliações de percepções das aprendizagens dos alunos”
Formação do tutor	“Adquirir experiência profissional e pessoal e compartilhar conhecimento” “Aprendizagem continuada” “Aprendizado colaborativo a partir dos conteúdos educacionais”
Criação de metodologias e estratégias de ensino	“Contato com material didático diferenciado” “Pesquisa e desenvolvimento de novas metodologias”
Uso do ambiente virtual de aprendizagem	“A plataforma Moodle” “Acesso ao AVA de qualquer lugar”
Interação com a equipe polidocente	“Ótimo relacionamento com o pessoal” “Troca de experiências com a equipe docente” “Poucas horas de trabalho em equipe” “Interagir com outros tutores e com os alunos virtualmente”

Fonte: Autoria própria.

Os aspectos classificados pelos docentes virtuais como facilidades e vantagens da docência virtual referem-se em sua maioria aos aspectos classificados como dificuldades e desvantagens da tutoria virtual. Para exemplificar essa dupla caracterização, o aspecto relacionado ao uso do ambiente virtual de aprendizagem e da interação do tutor virtual com a equipe polidocente são ao mesmo tempo caracterizados como algo vantajoso e desvantajoso para a atuação docente na modalidade virtual. Outro exemplo relacionando às facilidades e dificuldades da tutoria virtual refere-se ao comentário sobre as “Poucas horas de trabalho em equipe” que foi apontado como uma facilidade e o “Distanciamento da equipe” como uma dificuldade. Dessa forma, ambos foram considerados ao mesmo tempo como um aspecto positivo e negativo para a prática da docência virtual.

5.4. A interação do docente virtual com os demais profissionais que atuam no processo de ensino/aprendizagem

O fato da docência na Educação a Distância ser compartilhada, ela envolve a participação de demais profissionais na organização e realização do processo de ensino e aprendizagem fazendo com que a interação entre a equipe polidocente seja de extrema importância para que a EaD aconteça.

Neste sentido, a Figura 5.24 apresenta oito membros da equipe polidocente avaliados pelos tutores virtuais de acordo com a qualidade da sua interação com os mesmos. Dentre os 461 tutores virtuais participantes desta pesquisa, 412 (33,19%) docentes virtuais avaliaram sua interação com outros tutores virtuais como sendo MUITO BOA. Já 168 (36,44%) tutores virtuais disseram ter uma boa interação com o professor formador, 166 (36,01%) tutores virtuais possuem uma boa relação com tutores presenciais, 154 (34,06%) têm uma boa interação com o coordenador da tutoria, 155 (33,62%) com o coordenador de curso e 131 (28,42%) tutores virtuais classificaram sua interação com o professor conteudista como boa também.

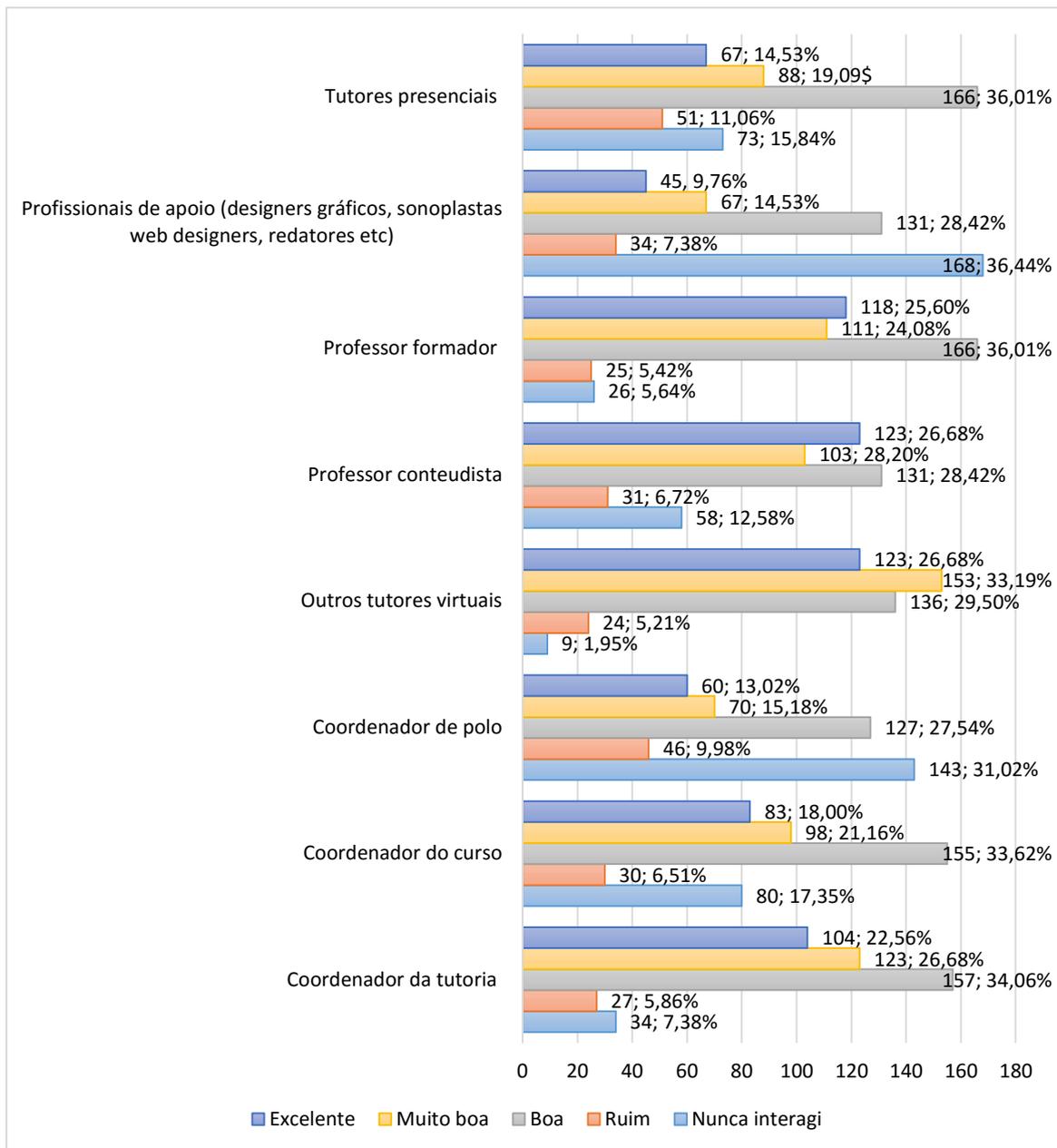


Figura 5.24. A interação dos tutores virtuais com a equipe polidocente.

Fonte: Autoria própria.

Um fato importante que observamos também em relação aos dados coletados é que a interação dos tutores virtuais com outros tutores virtuais foi apontada como a única interação muito boa. Isso é positivo, pois anteriormente foi explicitado que os tutores virtuais aprendem muito com a interação com outros tutores virtuais.

Em relação ao aspecto RUIM relacionado à interação não apontam-se nenhum dado expressivo classificando-a como tal. Os únicos dois membros da equipe polidocente que os tutores virtuais NUNCA INTERAGIRAM apontam os profissionais de apoio com 168 (36,44%)

número de escolhas, 143 (31,02%) ao coordenador de polo, 80 (17,35%) ao coordenador de curso e 73 (15,84%) aos tutores presenciais. A inexistência da interação dos tutores virtuais com o coordenador de polo, com o coordenador de curso e com os tutores presenciais já era imaginável, pois a tutoria virtual é uma atividade exercida virtualmente e estes outros membros exercem sua função presencialmente.

Diante disso, Behar (2009) aponta que são os aspectos educativos que irão configurar os ambientes virtuais de aprendizagem como sendo espaço essencialmente educacional, pois somente a interação não garante uma relação de ensino e aprendizagem plena; devendo assim, a questão pedagógica não poder ser esquecida.

Os dados da Figura 5.24 referentes à avaliação da interação dos tutores virtuais com os demais membros da equipe polidocente classificados em EXCELENTE, MUITO BOA, BOA, RUIM e NUNCA INTERAGI foram categorizados como INTERAÇÕES IMPORTANTES resultando na Figura 5.25 na qual é possível verificar em uma escala crescente que a interação dos tutores virtuais com cada um dos oito membros da equipe polidocente foram considerados IMPORTANTES para o exercício da tutoria virtual, uma vez que todos ultrapassaram os 50 % do número total de votos.

Entretanto, é importante ressaltar na Figura 5.25 que apenas dois membros da equipe polidocente que tiveram o número de escolha abaixo dos 60% não se sobressaíram tanto em relação aos outros membros que obtiveram um percentual de 69% a 89,37%. Os membros da equipe polidocente que mais se sobressaíram em número de importância referente à interação com os tutores virtuais foram: 412 (89,37%) número de escolhas para a interação com outros tutores virtuais, 395 (85,68%) para o professor formador e 384 (83,30%) para o coordenador de tutoria.

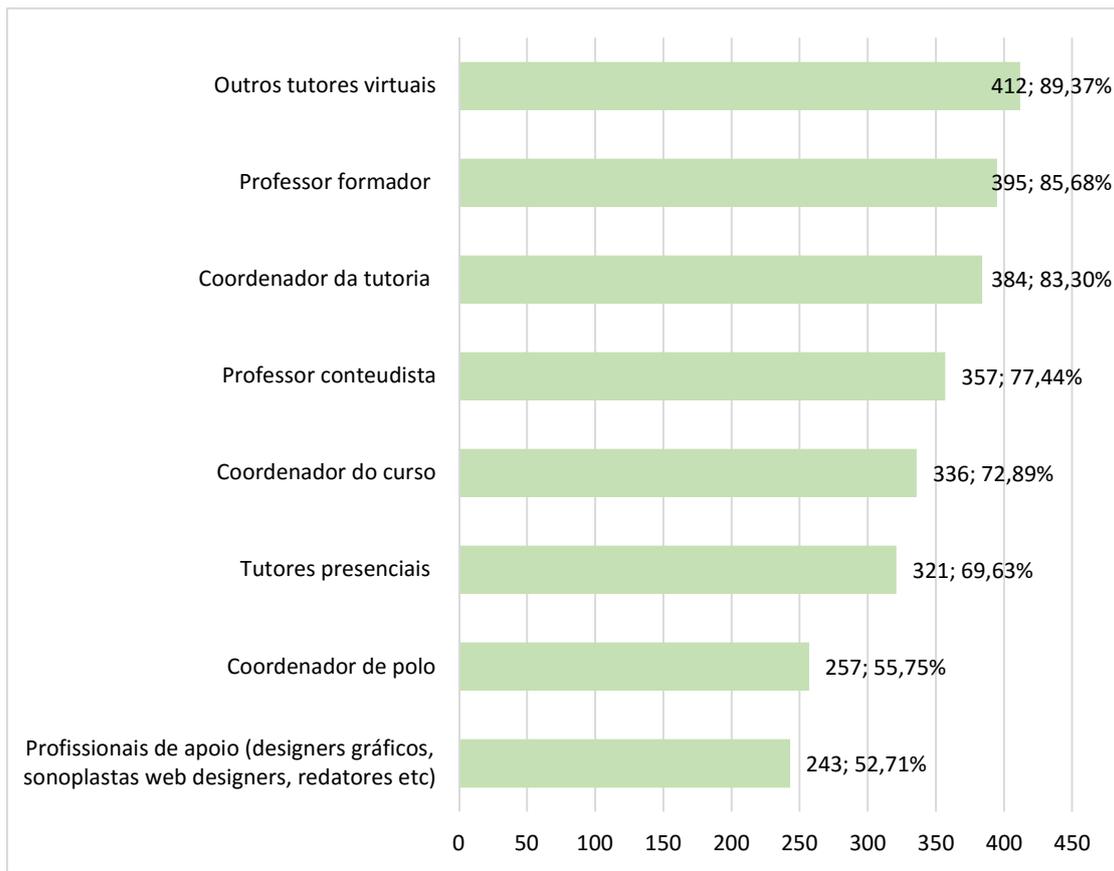


Figura 5.25. Interações importantes entre os tutores virtuais e os demais membros da equipe polidocente.

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 5.8 verificam-se alguns comentários dos tutores virtuais em relação às principais dificuldades relacionadas à sua interação com cada um dos membros da equipe polidocente apresentados anteriormente.

Quadro 5.8. Observações acerca da interação dos tutores virtuais com os demais profissionais da equipe polidocente

Membro da equipe polidocente	Comentários
Tutores presenciais	<p><i>“Creio que falta integração entre os tutores virtuais e os presenciais. Por muitos anos (desde 2007), raras vezes estes responderam a chamados e e-mails que lhes envie”</i></p> <p><i>“Acho que os tutores presenciais dão pouca resposta quando solicitamos alguma coisa deles. Por exemplo, que entrem em contato com o aluno que evadiu ou que verifiquem a disponibilidade de livros na biblioteca e na região. Sinto que os tutores presenciais são funcionários apenas administrativos, praticamente sem vínculo com o ensino”</i></p> <p><i>“Gostaria de destacar que embora boa, a interação com os tutores presenciais é quase nula, se restringindo a alguma ocorrência por ocasião das avaliações presenciais. Considero essencial estreitar a interação entre tutores virtuais e presenciais para a qualidade do ensino-aprendizagem na EaD”</i></p> <p><i>“Muitas vezes os tutores presenciais não respondem às nossas perguntas”</i></p> <p><i>“Não tive muito contato com os tutores presenciais das disciplinas em que trabalhei, assim como com o coordenador da disciplina, do curso, do polo e da tutoria. Com os profissionais que tive mais contato, a relação foi sempre atenciosa e produtiva”</i></p> <p><i>“Tutores presenciais não respondem e-mail com frequência”</i></p> <p><i>“A qualidade na interação com tutores presenciais na verdade se modifica dependendo dos polos: há aqueles que são solícitos e aqueles que nunca responderam a uma única mensagem”</i></p>
Profissionais de apoio (designers gráficos, sonoplastas web designers, redatores etc)	<p><i>“Penso que a interação com o pessoal de apoio poderia ser melhor quando enfrentamos problemas técnicos no AVA”</i></p> <p><i>“Onde atuo atualmente inexistem estes profissionais. Eles estiveram presentes apenas no início e creio que seria bem melhor se pudéssemos melhorar isso”</i></p>
Professor conteudista e formador	<p><i>Marquei boa” para prof. conteudista e prof. formador porque tive experiências ótimas e ruins dependendo da disciplina”</i></p> <p><i>“Temos pouco acesso aos professores e mesmo pelo ambiente virtual são poucos os que estão diariamente interagindo com os tutores, demoram muito para responder dúvidas”</i></p> <p><i>“Marquei ruim na avaliação do professor coordenador da disciplina por não haver a opção razoável ou bastante variável. Pois, há professores dedicados ao curso e outros que só atendem a demanda formalmente e pouco contribuem com o desempenho da disciplina”</i></p> <p><i>“Já tive muitas experiências com professores conteudistas, algumas foram excelentes, outras péssimas”</i></p> <p><i>“Tem professor que fica muito tempo ausente do ambiente”</i></p>

Fonte: Autoria própria.

As dificuldades apresentadas no Quadro 5.8 anterior referem-se ao fato da docência na EaD ser uma atividade compartilhada ou seja, o fazer docente é dividido entre os atores da equipe ficando cada um deles com uma responsabilidade diferente (MILL, 2014). Por isso, caso a interação entre eles seja falha pode acarretar sérios problemas no desempenho da tutoria virtual, uma vez que é o tutor o responsável por acompanhar o aluno durante o

processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, é possível visualizarmos algumas dificuldades de interação dos tutores virtuais com três membros da equipe que atuam em conjunto com ele: o professor conteudista e formador, os profissionais de apoio e os tutores presenciais.

5.5. Estratégias para superação de dificuldades relacionadas à docência virtual

Na Figura 5.26 apresentam-se as sugestões dadas pelos tutores virtuais a outros tutores virtuais para a superação de dificuldades relacionadas à docência virtual. Dentre elas, destacam-se: 300 (65,08%) tutores virtuais apontaram o aspecto “melhorar a interação com os demais profissionais do curso na qual exercerá a tutoria virtual”, 296 (64,21%) “fazer cursos de formação continuada na área” e 259 (56,18%) “participação em todo o processo de organização da disciplina”.



Figura 5.26. Sugestões dadas pelos tutores virtuais a outros tutores virtuais para a superação de dificuldades relacionadas à docência virtual.

Fonte: Autoria própria.

Embora os tutores virtuais tenham sugerido como uma das estratégias para a superação de dificuldades relacionadas ao exercício da tutoria virtual a participação em todo o processo de organização da disciplina, a maneira como a docência está configurada nas quatro IES pesquisadas não proporciona tal fato. Ocorre o mesmo em relação à

melhoria na interação com os demais membros da equipe polidocente, pois a maioria deles exerce seu trabalho presencialmente. Entretanto, a sugestão dada para que os tutores virtuais realizem cursos de formação continuada é algo plausível de ser seguido, pois as quatro IES pesquisadas ofertam anualmente cursos aos tutores virtuais.

Além das sugestões acima, os tutores virtuais apontaram algumas outras como, por exemplo, as descritas no Quadro 5.9 que se referem à aprendizagem do uso das tecnologias, melhoria na remuneração e condições de trabalho, estar disposto a aprender sempre, se empenhar e ser comprometido, realizar cursos de formação continuada na temática da EaD e principalmente se envolver com todo o processo.

Quadro 5.9. Outras sugestões para a superação de dificuldades no trabalho com a tutoria virtual

Sugestões apontadas pelos tutores virtuais
<i>“Acessar várias vezes o ambiente virtual e explorá-lo”</i>
<i>“A necessidade de seriedade e comprometimento com o trabalho”</i>
<i>“Pesquisa em livros e/ou sites”</i>
<i>“A contratação como professor e não como tutor”</i>
<i>“Estar sempre aberto para aprender”</i>
<i>“Maior conhecimento das ferramentas utilizadas na tutoria virtual”</i>
<i>“Entender um pouco de manusear o computador e a internet e se capacitar, ou seja, participar como cursista a distância de cursos oferecidos pelas instituições educacionais ou outros”</i>
<i>“Envolvimento com todo o processo, não somente com a sua disciplina mas com o que ocorre na EaD”</i>
<i>“Integração dos educandos em todo o processo/organização do tempo”</i>
<i>“Refletir constantemente sobre sua atuação no trabalho de tutoria, mapeando aquilo que deu certo e aquilo que não”</i>
<i>“Comprometimento e empenho”</i>
<i>“Estar disposto a aprender com os erros e também com os cursistas”</i>
<i>“Realização do curso de formação em tutoria virtual”</i>
<i>“A prática é o melhor curso de formação”</i>
<i>“Fazer um planejamento de horas de trabalho e não ultrapassar o estipulado/ entrar em contato com o professor e se necessário a coordenação do curso caso o tempo necessário para as tarefas exigidas pelo professor não seja razoável e manter-se firme nessa postura, apesar do interesse em realizar um trabalho bem-feito”</i>
<i>“Iniciativas particulares para vencer suas necessidades são importantes, bem como a persistência em atuar como tutor”</i>
<i>“Primeiro entender um pouco de manusear o computador e a internet e o mais importante, se capacitar ou seja, participar como cursista a distância de cursos oferecidos pelas instituições educacionais ou outros”</i>
<i>“Integração dos educandos em todo o processo”</i>
<i>“Envolvimento com todo o processo, não somente com a sua disciplina mas com o que ocorre na EaD”</i>
<i>“Dedicar-se”</i>
<i>“Ser mais incisivo com os cursistas nas atividades a serem entregues”</i>

Fonte: Autoria própria.

Vale destacar também que durante a entrevista o Sujeito E apontou algumas sugestões importantes para auxiliar na superação de dificuldades com a prática docente na modalidade virtual que vêm a corroborar com as apresentadas no Quadro 5.9.

Na dinâmica interativa, o/a tutor/tutora deve ter a sensibilidade de respeitar os sujeitos cursistas, valorizar os conhecimentos que eles/elas trazem, bem como as limitações em lidar com a ferramenta tecnológica. Algumas ocorrências se dão porquê de maneira geral pessoas que trabalham em cursos a distância partem do pressuposto que se o/ a aluno/aluna vai estudar nessa modalidade, então tem conhecimentos básicos com a ferramenta tecnológica. É necessário, portanto, estar atento a esses aspectos. Em alguns momentos, a falta que faz a um tutor virtual é autonomia, especialmente quando se trata de avaliação do curso (Sujeito M - Comentário 56).

Diante disso do comentário anterior, a dificuldade com os critérios para a avaliação educacional e à criação de metodologias e estratégias de ensino são esperadas, pois não são os tutores virtuais os responsáveis por esses aspectos, entretanto esses aspectos exercem forte influência no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos e que interferem diretamente no trabalho do tutor virtual que é o que desenvolve a atividade docente.

É importante destacar que todas as sugestões dadas pelos docentes virtuais aos futuros docentes virtuais para superar dificuldades referente ao trabalho como tutor virtual estão relacionadas às mudanças do próprio tutor virtual. Isso demonstra que os tutores virtuais estão acostumados a acreditar que somente eles são os responsáveis pelo sucesso e fracasso da tutoria virtual, enquanto na verdade há outros fatores que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem na EaD como, por exemplo, as políticas públicas.

Desta forma, podemos perceber que as sugestões dadas pelos tutores virtuais para auxiliar na superação das dificuldades no trabalho como tutor virtual se referem de modo geral ao modo como a docência virtual está organizada.

5.6. Uma síntese da análise sobre os desafios e estratégias da tutoria virtual para a aprendizagem da docência

As análises dos dados apresentadas neste capítulo, busco apontar as dificuldades, os aspectos desagradáveis e agradáveis da tutoria virtual. Além disso, apontou-se algumas estratégias para a superação de dificuldades relacionadas com a prática da docência na modalidade EaD.

Diante o conteúdo exposto ao longo de todo este capítulo pode-se dizer que as dificuldades mais recorrentes na prática da tutoria virtual referem-se principalmente aos

critérios para a avaliação educacional, à criação de metodologias e estratégias e à organização do tempo para o trabalho. Como na EaD as tarefas docentes são compartilhadas, cada membro da equipe polidocente fica responsável por uma etapa do fazer docente e isso implica a dificuldade de visualizar todo o processo de ensino e aprendizagem (MILL, 2014). Diante disso, algumas dificuldades apresentadas pelos tutores virtuais são esperadas, pois não são os tutores virtuais os responsáveis por algumas delas como é o caso dos critérios para a avaliação educacional e a criação de metodologias e estratégias de ensino.

A oferta de cursos pela EaD em tempos e espaços não definidos possibilita que os tutores virtuais organizem seu horário e local de trabalho para exercer a sua função como tutor virtual. Entretanto, gerir o tempo de trabalho não é algo tão simples quanto parece. Nesta investigação os docentes virtuais afirmaram que uma das consequências referente à dificuldade de organizar o tempo de trabalho é a sobrecarga de trabalho, que também foi apontada pelos estudos de Mill (2006).

Em relação às interações dos tutores virtuais com os demais membros da equipe polidocente apontam que, de uma maneira geral, a interação deles com outros tutores virtuais foi classificada como muito boa. Esse fato deve-se porque ambos trabalham virtualmente na mesma função, facilitando o contato entre eles. Entretanto, embora a interação dos tutores virtuais e com os docentes autores e tutores presenciais terem sido classificadas como boas, foram apontadas nos comentários que os tutores virtuais enfrentam problemas com os docentes autores (conteudistas) e tutores presenciais.

Os dados apresentados também sugerem o quão importante é a interação dos tutores virtuais com os demais membros da equipe polidocente para a superação das dificuldades no exercício da tutoria virtual. Afinal, a docência na EaD, por ser realizada por um conjunto de trabalhadores, foi categorizada como polidocência (MILL, 2014). Além da interação com os demais membros da equipe polidocente os cursos de formação apareceram como sugestão de auxílio para enfrentar e superar os desafios que a docência não só na EaD nos impõem.

Embora tenham sido apontadas muitas dificuldades, há também muitas facilidades no exercício da tutoria virtual. Dentre estas facilidades as que mais se destacaram referem-se à flexibilidade de horário de trabalho que, também foi apontada como uma dificuldade, quando não bem gerida pelo tutor.

No capítulo a seguir serão apresentados ao leitor a influência da docência virtual sobre a docência no Ensino Superior bem como as transformações na docência e suas implicações para o docente e processo de ensino e aprendizagem, apresentando os aspectos negativos e positivos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando. A partir disso, apontar-se-á a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e perspectivas da docência

CAPÍTULO 6

O FUTURO DA DOCÊNCIA VIRTUAL

6.1. Apresentando a temática

Este capítulo tem como intuito apontar a percepção dos tutores virtuais sobre tendências e perspectivas da docência. Para isso, abordar-se-á a influência da docência virtual sobre a docência no Ensino Superior, bem como as transformações na docência e suas implicações para o docente e processo de ensino e aprendizagem. Por fim, apontar-se-á os aspectos negativos e positivos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando.

Com este capítulo espera-se apresentar ao leitor possíveis caminhos que a docência no Ensino Superior brasileiro está tomando e quais implicações podem surgir para os docentes do Ensino Superior.

6.2. As transformações da docência no Ensino Superior ocorridas nos últimos anos

O surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade propiciou um grande ganho para a Educação de maneira geral, principalmente para a educação no Ensino Superior. Afinal, as Instituições de Ensino Superior (IES) não têm dado conta de atender a de crescente demanda de vagas em suas instituições. Desta forma, surgiram as primeiras experiências de Educação a Distância (EaD) a fim de suprir a falta de vagas no Ensino Superior.

Para isso, foi criado em 2006 o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para ampliar significativamente a oferta de vagas à população e permitir o acesso ao ensino público e gratuito, estimulando a discussão sobre os processos de garantia da qualidade também nessa modalidade. Assim, surgiram várias iniciativas em EaD para ofertar cursos de extensão, especialização e graduação na modalidade a distância, primeiramente os de

Pedagogia e licenciaturas, que foram autorizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

O Sistema UAB teve e ainda tem o grande desafio de diminuir ao máximo as barreiras e os preconceitos contra a modalidade educacional virtual em nosso país. E de acordo com Mill et al. (2008) preconceito esse que advém, na maioria das vezes, do fato de se desconhecer as características da formação a distância ou da não compreensão de como as interações entre professor e aluno ocorrem e se organizam, uma vez que o ambiente tradicional da sala de aula se desfaz e com ela a necessidade da sincronicidade das relações sociais. Em outras palavras, o autor aponta a questão do redimensionamento dos tempos e espaços da educação tradicional como algo que transforma as formas “consolidadas” de ensinar-aprender e isso sempre gera resistência, insegurança e preconceitos sobre a modalidade de EaD.

De acordo com Mill et al. (2008) o surgimento da EaD trouxe novas figuras profissionais no trabalho docente e, conseqüentemente, também emergiram novas maneiras de organização do fazer docente que no ensino presencial a responsabilidade era a de um único docente, na modalidade virtual passam a ser divididas com uma equipe polidocente, na qual cada um é responsável por uma etapa do fazer docente.

A equipe docente da EaD é categorizada por Mill (2010b) como polidocente e esta equipe polidocente é composta, embora não em todas as IES públicas, mas em sua grande maioria, pelos professores conteudistas, professores formadores, tutores virtuais, tutores presenciais, equipe multidisciplinar, profetista educacional ou designer instrucional, equipe coordenadora e equipe de apoio técnico cujas funções já foram descritas em capítulos anteriores. Contudo, é importante frisar que a equipe polidocente acima denominada pode receber outras nomenclaturas dependendo da Instituição de Ensino Superior na qual está inserida, para designar uma mesma função. Além disso, em algumas IES apenas parte dessa equipe se faz presente.

Na EaD o tutor virtual ganha destaque no processo de ensino e aprendizagem, pois é ele quem faz esse acompanhamento de perto. Entretanto, é importante sublinhar que esse acompanhamento é feito pela intensa mediação tecnológica e, esta exige inúmeros saberes específicos em relação ao uso das tecnologias aplicadas à Educação, bem como o domínio do Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) utilizado. Por isso, o curso de formação para a tutoria virtual se faz imprescindível.

Em relação ao uso das tecnologias na Educação é inegável a contribuição que ela tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem não apenas na modalidade virtual, mas também na presencial. Na sociedade da informação e do conhecimento devido aos avanços tecnológicos e às novas configurações do trabalho e da produção, Pimenta (1999) salienta a necessidade de que os docentes vinculem o:

[..] conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se podem entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam (PIMENTA, 1999, p.45).

Dessa forma, a Pimenta (1999) reforça a necessidade de produzir não apenas o conhecimento, mas também de produzir as condições de produção do conhecimento.

Portanto, não basta produzir conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1999, p.45).

Além disso, a autora também aponta que o conhecimento não deve se reduzir a informação, que não basta a exposição aos meios de informação para adquiri-la, mas sim operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a Universidade (e os professores) tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, para possibilitar que pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Outro ponto importante a se destacar em relação à docência universitária é o aperfeiçoamento que ela exige, pois, para o exercício docente neste nível de ensino exige a integração de saberes complementares que diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente (PIMENTA, 1996). Com isso, a autora explicita que é imprescindível que professor desenvolva também um saber pedagógico e um saber político. Afinal, este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória (PIMENTA, 1996).

Desta forma, Pimenta (1996), afirma que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, aponta para a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. Também as novas demandas postas a esses profissionais (muitas vezes sobrecarregando-os) têm impulsionado diversos estudos e pesquisas na área.

Diante do cenário atual de constantes transformações sociais, políticas, culturais e econômicas é impossível que a educação fique ileso das influências dessas transformações, principalmente a docente que precisa estar preparado para novas formas de aprender e ensinar neste contexto.

6.3. As transformações na docência do Ensino Superior: alguns apontamentos sobre a percepção dos tutores virtuais

Os dados que serão apresentados a seguir referem-se à influência da docência virtual sobre a docência no Ensino Superior, suas transformações e implicações para o docente e o processo de ensino e aprendizagem. Além disso apontar-se-ão os aspectos negativos ou desvantajosos bem como os aspectos positivos ou vantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando nos últimos anos.

No questionário aplicado aos 461 tutores virtuais das quatro Instituições de Ensino Superior pesquisadas foi solicitado que os docentes virtuais opinassem sobre o que pode vir a ocorrer com a docência universitária em geral daqui alguns anos. Os resultados obtidos explicitados na Figura 6.27 evidenciam que 310 (67,25%) tutores virtuais acreditam que docência no Ensino Superior nos próximos anos tende a mudar bastante tornando-se um híbrido, 123 (26,68%) deles acreditam que ela mudará muito pouco incorporando apenas alguns aspectos da EaD e do presencial, 21 (4,56%) acham que mudará radicalmente, sendo mais para a docência virtual e pouco ou nada como tem sido na docência tradicional presencial e apenas 7 (1,52%) docentes virtuais apontaram que o trabalho do professor não mudará em nada e continuará como tradicionalmente foi na educação presencial. -

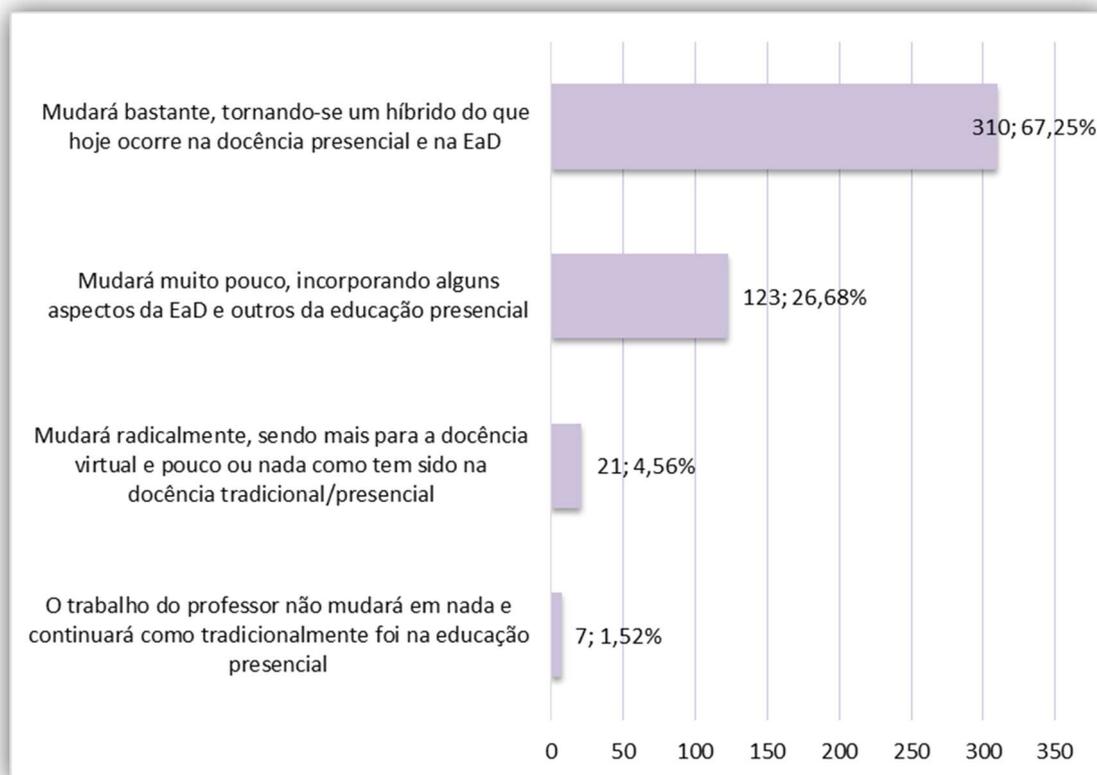


Figura 6.27. O futuro da docência universitária na opinião dos tutores virtuais.
Fonte: Autoria própria.

Os dados acima apresentados refletem uma visão positiva da importância da modalidade virtual para a presencial, uma vez que ao experimentarem a docência na modalidade virtual, os docentes passam a acreditar mais no potencial dessa modalidade de ensino (OLIVEIRA, et al., 2009). Outro fator que contribui para essa visão positiva da EaD está relacionado com o surgimento das TDIC e sua utilização cada vez mais frequente na educação devido suas possibilidades de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

6.4. As transformações na docência e suas implicações para o docente e o processo de ensino e aprendizagem

Em relação à questão “Você considera que a transformação da docência nos próximos anos tem sido influenciada pela experiência docente na EaD? salientamos através da Figura 6.28 que 357 (77,44%) tutores virtuais afirmaram que sua opinião sobre a metamorfose da docência ficou mais clara após ser docente virtual, 88 (19,09 %) deles

negaram que passaram a pensar assim devido sua experiência na EaD e disseram que já pensavam desta forma sobre as transformações da docência antes de trabalhar na EaD e apenas 16 (3,47%) tutores virtuais apontaram outras justificativas para as influências na transformação da docência na EaD.

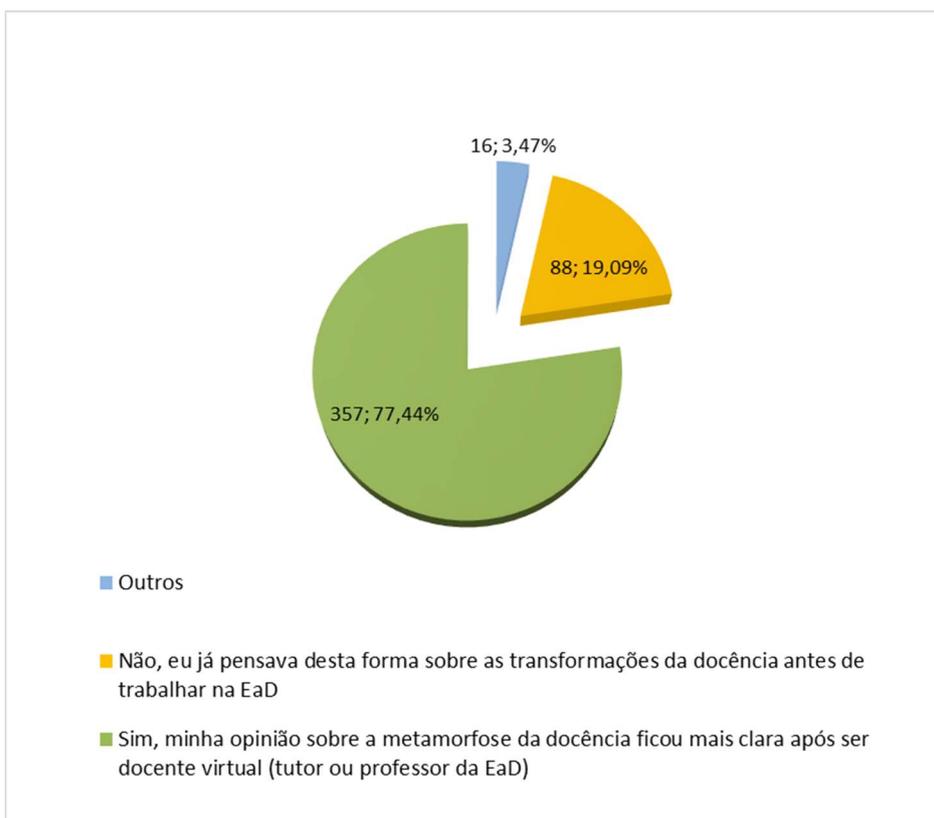


Figura 6.28. As transformações da docência e suas influências.

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 6.10 os docentes virtuais apontam outras influências para a transformação da docência no Ensino Superior diferentes daquelas apresentadas anteriormente. Dentre essas influências, os tutores virtuais apontaram que os motivos que influenciaram a acreditar na transformação da docência vão além da sua experiência na docência virtual. Diante disso, destacaram as seguintes influências para a docência: a velocidade das novas tecnologias, as transformações na sociedade e as novas necessidades dos estudantes e docentes, dentre outras.

Quadro 6.10. Outras influências para a transformação da docência na EaD

Comentários acerca das transformações da docência nos próximos anos
<i>“Não, pois no caso do curso onde trabalhei penso estar havendo um sucateamento da área”</i>
<i>“Não. Vejo a transformação ocorrendo nos cursos presenciais”</i>
<i>“No ensino presencial, há mais de 10 anos eu adotei o uso de websites, web blogs na interação com meus alunos”</i>
<i>“Não, eu acho que é uma visão motivada não somente pela EAD, mas pelo avanço tecnológico como um todo”</i>
<i>“Não consigo ver a curto prazo mudanças significativas”</i>
<i>Eu já pensava dessa forma, mas a EaD me surpreendeu muito positivamente quando comecei a atuar como tutora, sem experiência prévia em EaD. Eu era cética em relação à qualidade dos cursos de EaD, mas vi que eles podem ser muito bons e realmente edificantes. Mas não acho que devam substituir a ed. presencial, e isso eu já achava antes - não mudei de opinião”</i>
<i>“A velocidade das novas tecnologias um dia iria atingir a educação como um todo, principalmente as instituições de ensino superior”</i>
<i>“É claro que as transformações estão ocorrendo e não é preciso estar ligado à EaD para saber sobre isso, mas a experiência conta muito”</i>
<i>“Tanta minha experiência enquanto aluna quanto tutora são fundamentais para a minha opinião/visão que também vai sendo atualizada e transformada”</i>
<i>“Faço uma pós graduação pela USP e parte é virtual e observa-se que as tendências estão caminhando para mudanças em todas as dimensões buscando alunos mais responsáveis pelo seu aprendizado assim como profissionais mais responsáveis também”</i>
<i>“Tornei-me docente, tanto do presencial quanto do a distância na mesma época, portanto, essa questão se apresentou pra mim ao mesmo tempo, não sendo possível dizer se trabalhar com EaD influenciou minha percepção sobre o tema”</i>
<i>“Minha opinião sobre essas mudanças tornou-se visíveis com as novas necessidades dos estudantes e docentes. A modalidade de EAD, a princípio é mais flexível”</i>

Fonte: Autoria própria.

6.5. Os aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações da docência

Os aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando foi outra temática questionada aos tutores virtuais desta pesquisa. Dentre eles, o Quadro 6.11 traz os comentários que os tutores virtuais destacaram acerca dos aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando relacionados às novas formas de ensinar e aprender, ao uso inadequado das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, à falta de políticas públicas, estrutura, preparo das universidades e profissionais para oferecer EaD e bem como os meios de interação pelo virtual.

Quadro 6.11. Classificações dos aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando

Comentários sobre as implicações dos aspectos negativos e desvantajosos decorrentes das transformações da docência	
Categorias	Comentários dos tutores virtuais
Novas formas de aprender e ensinar no virtual	<p><i>“A preocupação é que o aluno tem que aprender a estudar sozinho. O mais difícil é ele romper com o hábito de “sentar e receber” as informações do professor. Ao mesmo tempo, a gente precisa repensar o ensino para aprender a sugerir situações de aprendizagem que tornem o aluno mais ativo”</i></p> <p><i>“Pouco incentivo a busca de conhecimento pelos livros. Aumento de plágio”</i></p> <p><i>“É preciso fazer os alunos mais autônomos, mas é difícil começar de forma autônoma sem uma instrução inicial. Eu não vejo cursos sobre metodologia da pesquisa e técnicas online sendo oferecidos. Muitos alunos não sabem da existência de fóruns de discussão sobre desenvolvimento de software ou sequer o Google Scholar!”</i></p> <p><i>“Existem sim, pois alguns acreditam que o professor vá perder sua função para as tecnologias, mas eu acredito que a função dele apenas se transformará, o professor sempre será essencial”</i></p>
Uso inadequado das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem	<p><i>“A má aplicação de tecnologias no ensino e aprendizagem: alguns profissionais não estão utilizando as tecnologias de forma a facilitar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, outros estão apenas reproduzindo o ensino presencial na EaD. Ainda há um grande equívoco quanto à utilização da EaD”</i></p> <p><i>“O que me incomoda é a comodidade e falta das pessoas se informarem e buscarem informações. O que me preocupa é com relação a qualidade de ensino tendo em vista ao grande leque e o acesso fácil as informações disponíveis na internet. Tem que se criar maneiras para bloquear o tradicional copiar/colar, pois sabemos que grande parte está fazendo um curso em EaD apenas pelo diploma”</i></p>
Falta de política públicas voltadas para a EaD	<p><i>“Vejo as transformações com muito otimismo, mas, temos um problema de ordem política: a classe política do país não dá à educação o devido valor e isso prejudica o desenvolvimento desta área fundamental para a vida nacional. O problema, para mim, é externo à educação”</i></p>

	<i>“A ampliação da oferta de ensino desacompanhada de estímulos e investimentos para melhorar sua qualidade. É necessário ampliar o quadro de funcionários, melhor direcionar suas funções (nem por isso reduzi-las), regulamentar a profissão e aumentar os salários”</i>
Falta de estrutura e preparo das universidades e profissionais para oferecer EaD	<i>“Acredito não ter desvantagens diretas, apenas a de adaptação. Afinal, não sei até que ponto as universidades estão preparadas com relação à profissionais e estrutura”</i> <i>“É preciso que haja muito cuidado com a formação e qualificação do tutor, o qual deve ser tratado como um professor de fato, com remuneração justa. Também é preciso evitar o excesso de trabalho”</i>
Meios de interação	<i>“A menor convivência entre as pessoas e o desconhecimento de fatores relacionados ao perfil de cada membro da EaD”</i>

Fonte: Autoria própria.

Os aspectos apontados no Quadro 6.11 indicam algumas temáticas nas quais os tutores virtuais consideram ser aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes das transformações atuais na docência universitária. Dentre essas temáticas destacam-se como aspectos não positivos para a docência as novas formas de aprender e ensinar, o uso inadequado das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, a falta de políticas públicas voltadas para a EaD, a falta de estrutura e preparo das universidades e profissionais para oferecer EaD e os meios de interação.

6.6. Os aspectos positivos ou vantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando

Além dos aspectos negativos e desvantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando apresentados anteriormente, os tutores virtuais também apontaram os aspectos positivos e vantajosos decorrentes desta transformação. Dentre eles, destacam-se os aspectos referentes à flexibilidade de espaço e tempo, novas formas de aprender e ensinar, uso das tecnologias e oportunidade de emprego (Quadro 6.12).

Quadro 6.12. Os aspectos positivos ou vantajosos decorrentes das transformações pela qual a docência vem passando

Comentários sobre as implicações dos aspectos positivos ou vantajosos decorrentes das transformações da docência	
Categorias	Comentários dos tutores virtuais
Flexibilidade de espaço e tempo	<p><i>“Ponto vantajoso seria sempre a flexibilidade. Para o docente, acredito que melhoraria a qualidade da aula”</i></p> <p><i>“A flexibilidade da EaD pode permitir que mais pessoas estudem”</i></p> <p><i>“Facilidades no desenvolvimento de atividades (sendo que os estudantes e docente podem fazer e apreciar atividades via internet - em casa, em horários flexíveis)”</i></p>
Novas formas de aprender e ensinar	<p><i>“Toda mudança é positiva, pois retira seus atores do ponto de conforto e os fazem repensar as práticas e metodologias que foram adotadas em sua prática docente. O ponto mais forte é o repensar nas diversas possibilidades de aprendizagem e quais ferramentas podem ser utilizadas para suprir estes pontos”</i></p> <p><i>“O professor poderia realizar o processo de mediação da aprendizagem em escritas e discussões on-line, visto que, como ex-aluna de cursos presenciais, posso afirmar que os estudantes presenciais podem não se envolver tanto com as construções feitas em sala de aula. E isso refletirá diretamente nas aprendizagens e na criticidade dos alunos, ajudando-os a se tornar mais autônomos”</i></p>
Uso das tecnologias	<p><i>“As transformações do sistema educacional aliado as tecnologias melhoram a habilidade de comunicação do docente, pois o conjunto de ferramentas virtuais podem ser aplicados conforme seu perfil e a disciplina da qual possui propriedade”</i></p> <p><i>“Utilização de novas tecnologias para aprimorar e modernizar o ensino”</i></p> <p><i>“Melhor conhecimento dos alunos das TIC (essencial às exigências do mercado de trabalho)”</i></p>
Oportunidade de emprego	<p><i>“O crescimento da EaD pode trazer mais opções de trabalho para quem cursa licenciatura”</i></p>

Fonte: Autoria própria.

Diante do Quadro 6.12 apresentado é importante ressaltar que os aspectos apontados como positivos ou vantajosos acerca da transformação da docência referem-se

à flexibilidade de espaço e tempo, às novas formas de aprender e ensinar, ao uso das tecnologias e à oportunidade de emprego. Além disso, retomando os aspectos negativos ou desvantajosos da transformação na docência apresentados no Quadro 6.12 é possível perceber que uma mesma particularidade da docência na modalidade virtual pode ter dois lados: o positivo e o negativo. Diante disso, os docentes virtuais destacaram como algo positivo e negativo ao mesmo tempo as novas formas de ensinar e aprender de hoje e o uso inadequado das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que foi abordado no questionário acerca da tutoria virtual refere-se ao fato do tutor virtual ser ou não considerado um docente assim como um docente do ensino presencial. Diante deste questionamento, os Sujeitos H e M ressaltaram que o tutor é sim considerado um docente como outro qualquer.

Considero sim um docente, porque se esse/essa for um profissional comprometido com a aprendizagem do seu cursista que é o foco central dos cursos de educação a distância, ele/ela deverá agir como tal. Infelizmente em toda área de trabalho existem profissionais com características e comportamentos diferentes do desejado que decepcionem sua categoria, mas esses fazem parte da exceção. Portanto, a partir do momento que ele/ela assume o seu papel nessa dinâmica interativa, e apresenta competências de mediador, que cumpre satisfatoriamente as suas atividades de tutor, ele/ela seguramente se constitui professor/professora. A atuação docente é, sobretudo, um elemento preponderante que configura o sucesso ou insucesso de sua turma, do curso que você conduz (Sujeito H – Comentário 57).

Sim, com certeza, acho que sou mais aprendiz do que tutora. Estudo todo o conteúdo dado, analiso cada questão dos alunos e estou sempre me aperfeiçoando com novas descobertas feitas pelos alunos e por mim na medida dos estudos realizados (Sujeito M – Comentário 58).

Embora a docência na modalidade virtual possua suas particularidades, muitos dos afazeres docentes no ambiente virtual são os mesmos afazeres de um docente do ensino presencial. Portanto, o tutor virtual deve sim ser considerado um docente com os mesmos direitos de um docente presencial.

6.7. Uma síntese da análise sobre o futuro da docência na EaD

Os resultados obtidos evidenciam que os tutores virtuais acreditam que a docência no Ensino Superior nos próximos anos tende a mudar bastante tornando-se um híbrido (mistura de presencial e virtual), demonstrando uma visão positiva das potencialidades da

Educação a Distância. Essa visão clara que os tutores virtuais possuem acerca das transformações na docência no Ensino Superior deve-se principalmente à sua experiência como docente virtual.

Estas mudanças na docência trarão implicações para o docente e para o processo de ensino e aprendizagem, bem como também algumas alterações no ensino presencial que terão aspectos positivos e negativos. Dentre os aspectos negativos destacam-se às novas formas de ensinar e aprender, o uso inadequado das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, à falta de políticas públicas, estrutura, preparo das universidades e profissionais para oferecer EaD e bem como os meios de interação pelo virtual. Já os aspectos positivos realçam-se aspectos referentes à flexibilidade de espaço e tempo, novas formas de aprender e ensinar, uso das tecnologias e oportunidade de emprego.

Os dados analisados no decorrer deste capítulo sugerem que alguns aspectos negativos ou desvantajosos das transformações da docência também são aspectos positivos e vantajosos. Essa dualidade refere-se às novas formas de ensinar e aprender de hoje e o uso inadequado das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, é importante salientar que essas transformações sempre trarão aspectos vantajosos e desvantajosos e que por isso, é preciso que os docentes estejam atentos à esses dois lados, procurando aproveitar ao máximo os pontos positivos em detrimento dos negativos. Para isso necessitam de uma formação contínua ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo dessa desta pesquisa, a aprendizagem da docência se dá num processo contínuo, que se inicia antes da formação inicial, ainda nos tempos de estudante, período em que o futuro docente convive com crenças e representações acerca da profissão. Entretanto, durante a graduação, o docente já inicia a construção dos saberes que serão base para seu exercício profissional, os quais relacionam-se, principalmente, ao conhecimento do conteúdo específico e ao conhecimento pedagógico em geral.

Cada um dos capítulos apresentados nesta dissertação atendeu a um objetivo específico da nossa investigação. Sendo assim, o capítulo 1 apresentou a questão de pesquisa e seu contexto. O capítulo 2 identificou e descreveu a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico Educação a Distância (EaD) das quatro Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas. Já o capítulo 3 caracterizou a formação dos docentes virtuais. O capítulo 4 identificou e analisou os saberes necessários e os adquiridos pelo tutor virtual ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial. No capítulo 5 analisou-se os possíveis desafios e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. Por fim, no capítulo 6 apontou-se a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e perspectivas da docência no Ensino Superior.

O objetivo geral desta pesquisa foi de analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual e agora apresentamos as nossas considerações acerca dos cinco objetivos específicos descritos anteriormente para que este texto consiga atender ao objetivo da investigação sobre a aprendizagem da docência na modalidade virtual.

O primeiro capítulo desta dissertação teve como foco a apresentação desta pesquisa e, por isso buscou compreender e contextualizar a Educação a Distância de acordo com o referencial teórico estudado para, em seguida, introduzir a questão de pesquisa, seus objetivos e procedimentos metodológicos utilizados.

No segundo capítulo, nosso foco foi a configuração de docência virtual e a partir disso, buscamos identificar e descrever a configuração de docência virtual presente no modelo pedagógico Educação a Distância (EaD) das quatro Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas. Diante dos dados apresentados anteriormente pode-se dizer que o modelo pedagógico de Educação a Distância adotado pelas quatro Instituições de Ensino Superior, participantes desta pesquisa, possuem entre si algumas particularidades e similaridades que, conseqüentemente trazem também algumas implicações na organização do trabalho docente nesta modalidade. Em relação ao tipo de configuração da docência as quatro IES possuem docentes-tutores virtuais, docentes-tutores presenciais, docente-autor, docente-formador e equipe multidisciplinar como parte da sua equipe polidocente. Entretanto, a nomenclatura utilizada para se referir aos atores da EaD recebe algumas diferenciações em algumas IES.

A autonomia universitária dada às quatro IES pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil para adaptar e adequar a proposta de cursos na modalidade virtual propiciou, conforme já apontado pelos estudos de Mill (2007), o surgimento de diferentes modelos de organização de EaD, docência, tutoria, uso dos polos, tipo de material didático, sistema de comunicação, mídias adotadas, configuração das equipes, sistemas de gestão acadêmica e pedagógica das atividades, acompanhamento dos estudantes, dentre outros.

Uma das principais dificuldades da Educação a Distância apontadas pelas quatro IES referem-se à precarização da docência, pois todos os profissionais envolvidos no trabalho docente recebem uma bolsa para trabalhar nesta modalidade de ensino ao invés de um salário. Esse fato faz com que os trabalhadores da EaD não sejam reconhecidos como profissionais da educação. Outro fator apontado pelos tutores virtuais que contribui para a precarização da docência e, conseqüentemente com a desvalorização do tutor é a separação entre os que fazem e os que executam as tarefas docente nesta modalidade uma vez que na maioria dos cursos de EaD os professores são os responsáveis pelas ações associadas a transmissão dos conteúdos, planejadas com antecedência, e os tutores, são responsáveis pela gestão das atividades discentes, que inclui as interações professor-aluno.

Já no terceiro capítulo, o foco foi a formação dos docentes virtuais e para tal, procuramos descrever e caracterizar a formação dos docentes virtuais das quatro IES pesquisadas. A respeito do perfil dos tutores virtuais investigados, percebemos que a faixa etária deles os localizava como imigrantes digitais, ou seja, que necessitaram construir

saberes e conhecimentos para lidarem com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o exercício na modalidade a distância. Os dados obtidos revelam que a maioria dos tutores virtuais participantes desta investigação são do sexo feminino o que nos mostra que a docência na EaD, assim como no ensino presencial, é exercida majoritariamente pelo sexo feminino. Além disso, a maioria dos tutores virtuais se encontram na faixa etária de 31 a 40 anos, o que nos indica que são imigrantes digitais.

Em relação à formação dos tutores virtuais os dados apontaram que a maioria dos tutores virtuais são qualificados pelo ensino superior para exercer a função de tutor virtual, pois possuem como formação a licenciatura e como maior titulação o mestrado. Além da qualificação profissional apresentada anteriormente, a maioria dos docentes virtuais também possuem uma larga experiência na modalidade presencial (mais de 10 anos) e também como tutor virtual (mais de 3 anos). É importante ressaltar também que a maioria dos tutores virtuais atuantes nas quatro IES investigadas também realizaram o curso de formação para a tutoria virtual que é um pré-requisito nas quatro IES pesquisadas para o exercício da tutoria virtual. Dessa forma, o curso de formação para a tutoria virtual é ofertado aos tutores virtuais na modalidade a virtual, híbrida ou presencial de acordo com cada uma das quatro IES investigadas e sua realização foi apontada pela maioria dos tutores virtuais como sendo importante para a aprendizagem da docência na modalidade virtual. Frente à formação contínua, os cursos de formação para a tutoria virtual oferecidos aos tutores virtuais e a própria prática docente foram apontados como os principais meios pelos quais os docentes virtuais investigados adquirem seus saberes. Entretanto, o curso de formação para a tutoria virtual não é suficiente para exercer a tutoria virtual, afinal a formação docente é algo inacabado e por isso há a necessidade de uma formação docente ao longo da vida. Por isso, o curso de formação para a tutoria virtual deve ser considerado como um importante meio para a formação docente, uma vez que a formação inicial do docente virtual é insuficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para a prática docente na tutoria virtual.

A justificativa dada para a realização do curso de formação para tutores virtuais pela maioria dos docentes virtuais refere-se à exigência da instituição na qual trabalha, seguida da necessidade de aperfeiçoar a prática e interesse da temática. Já em relação à escolha pelo exercício da tutoria virtual, os dados revelam que a justificativa mais apontada pelos tutores virtuais se refere à flexibilidade no horário de trabalho. Esse resultado foi

interessante, pois a flexibilidade no horário de trabalho também já foi apontada pelos estudos de Mill (2009) como uma dificuldade no exercício da tutoria.

O foco do quarto capítulo foram os saberes necessários à docência virtual e, para isso buscamos identificar e analisar os saberes necessários e os adquiridos pelo tutor virtual ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial. Os sujeitos desta investigação apontaram como saberes importantes para suas práticas, as responsabilidades e atribuições do tutor, o saber orientar e avaliar os alunos, ter conhecimento dos recursos tecnológicos, ter facilidade para a interação por meio da língua escrita, conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem, ter habilidade com a comunicação escrita, audiovisual, dialógica e midiática e o conhecimento do conteúdo específico da disciplina na qual atua. Estes mesmos saberes também foram apontados pelos tutores virtuais como sendo os saberes abordados mais importantes para a prática da tutoria virtual, no curso de formação para a tutoria virtual. Esses dados confirmam que nestas quatro IES os conteúdos abordados no curso de formação para tutores virtuais são os conteúdos que os tutores virtuais consideram como mais importantes para a tutoria virtual.

Os dados obtidos também possibilitaram identificar que alguns saberes da docência virtual são os mesmos que formam a base de conhecimento na educação presencial como é o caso de saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos e ter conhecimento específico do conteúdo da disciplina em que vai atuar. Entretanto, os dados também apontaram a necessidade de alguns conhecimentos adicionais para possibilitar o efetivo exercício da docência virtual como, por exemplo, conhecer as ferramentas do AVA ter, conhecimento dos recursos tecnológicos com os quais trabalha e ter habilidade com a comunicação escrita, audiovisual, dialógica e midiática. Isso implica que, ser professor na EaD requer apropriação de novos conhecimentos para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens.

Os saberes construídos pelos tutores virtuais por meio da sua experiência no ensino presencial também trouxeram contribuições para o exercício da tutoria virtual trazendo maior preocupação com o perfil dos alunos, maior diversificação das avaliações, contribuindo com a elaboração de atividades mais interativas, com a elaboração de materiais e auxiliou na escolha e no uso de recursos tecnológicos digitais.

Dessa maneira, é preciso olhar para a Educação a Distância, não como uma educação distinta da presencial, mas sim como uma educação que é realizada em uma

modalidade diferente. Embora cada modalidade possua sua própria característica é importante destacar que tanto na educação presencial quanto na EaD é preciso buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente. Assim, esses conhecimentos adicionais quando se juntam aos outros compõem um conhecimento pedagógico do conteúdo específico à EaD que dará origem a uma nova identidade docente. Por fim, a nova identidade docente não deve ser entendida como uma negação de toda experiência anterior, de todo conhecimento construído pelo professor, mas como o resultando de todo o processo.

Diante dos inúmeros saberes apresentados pelos docentes virtuais nesta pesquisa, apontou-se a necessidade de que o tutor virtual tenha ciência de que estão em constante processo de construção de saberes e que devem enfrentar as diferentes realidades educacionais adequando suas estratégias conforme as necessidades dos seus alunos assim como com os saberes e conhecimentos da docência que possuem. Afinal, os saberes da docência são infinitos assim como, onde adquiri-los.

O quinto capítulo teve como foco os desafios e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual e para isso, buscamos analisar os possíveis desafios e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. As dificuldades no exercício da tutoria virtual apontadas pelos tutores virtuais reterem-se principalmente aos critérios para a avaliação educacional, à criação de metodologias e estratégias e à organização do tempo para o trabalho. Essas dificuldades podem ser justificadas pelo fato de que critérios para a avaliação educacional e criação de metodologias e estratégias na EaD não são atribuições do tutor virtual nas quatro IES investigadas. Sendo assim, a maneira como a docência na EaD está organizada (polidocência) implica em dificuldade do tutor virtual visualizar todo o processo de ensino e aprendizagem.

As facilidades apontadas pelos tutores virtuais em relação à tutoria virtual referem-se principalmente à flexibilidade de horário e local de trabalho. Entretanto, essa flexibilidade de tempo e espaço quando não bem gerida também traz dificuldade e isso implica na sobrecarga de trabalho dos tutores virtuais.

Em relação às interações dos tutores virtuais com os demais membros da equipe polidocente os dados obtidos apontam que, de maneira geral, a interação deles com outros tutores virtuais foi classificada como muito boa. Esse fato pode ter como uma das

justificativas o fato de ambos trabalharem virtualmente na mesma função, facilitando o contato entre eles. Entretanto, embora a interação dos tutores virtuais e com os docentes autores e tutores presenciais terem sido classificadas como boas, foram apontadas nos comentários que os tutores virtuais enfrentam problemas com os docentes autores (conteudistas) e tutores presenciais. Ainda em relação à interação dos tutores virtuais com os demais membros da equipe polidocente os dados apresentados também sugerem o quão importante é a interação dos tutores virtuais com os demais membros dessa equipe para a superação das dificuldades no exercício da tutoria virtual.

Em relação à aprendizagem da docência dos sujeitos investigados, o curso de formação para tutores virtuais, a troca de experiências com outros tutores virtuais e os erros e acertos na prática cotidiana tiveram um importante papel na construção de saberes para a construção dos seus saberes e da sua base de conhecimentos. De maneira geral, os dados nos mostram que a realização do curso de formação para a tutoria virtual é importante para a aprendizagem da tutoria virtual, mas não é suficiente.

No sexto capítulo nosso foco concentrou-se nas tendências e perspectivas da docência universitária e para isso, procuramos apontar a percepção dos tutores virtuais sobre as tendências e perspectivas da docência no Ensino Superior. Os resultados obtidos evidenciam que os tutores virtuais acreditam que a docência no Ensino Superior nos próximos anos tende a mudar bastante tornando-se um híbrido (mistura de presencial e virtual), demonstrando uma visão positiva das potencialidades da Educação a Distância. Essa visão clara que os tutores virtuais possuem acerca das transformações na docência no Ensino Superior deve-se principalmente à sua experiência como docente virtual. Ainda em relação às transformações na docência universitária é importante salientar que essas transformações sempre trarão aspectos vantajosos e desvantajosos e que por isso, é preciso que os docentes estejam atentos à estes dois lados, procurando aproveitar ao máximo os pontos positivos em detrimento dos negativos. Para isso necessitam de uma formação contínua ao longo da vida.

Por fim, nesta pesquisa percebeu-se que a formação do conhecimento pedagógico do conteúdo se dá, primordialmente, pela prática da docência, a qual contribui, também, para ampliar os conhecimentos anteriormente mencionados e que é através do processo de formação contínua que o docente vai aprendendo, se desenvolvendo profissionalmente até se tornar professor. Contudo, é preciso incentivar uma formação profissional na qual o

docente virtual seja capaz de analisar e refletir sobre sua prática diária e, assim, reinventá-la, aprimorando-a sempre e adequando-a às novas possibilidades tanto no que se refere a recursos metodológicos quando ao desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo esses autores, este parece ser o caminho para a construção de uma nova base de conhecimento, com novas conhecimentos e habilidades, tais como a disposição para mudar e correr riscos, inerente a qualquer iniciativa.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. Novas tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão. **22ª Reunião Anual da ANPED** na Sessão Especial intitulada: Novas Tecnologias da Comunicação e Informação: mudança no trabalho, desafios para a educação e para a formação dos educadores. UFMT: 1999, p.1-9.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. São Carlos, **Revista Eletrônica de Educação**. 2007, v.1, n.1. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=43>. Acesso em: 10 abr. 2013
- ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, n.68. Campinas: CEDES. Dez, 1999, p.301-309.
- ARETIO, L. G. **La educación a distancia**: De la teoría a la práctica. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.
- BEHAR, P.A. et al. **Modelos pedagógicos para a educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Magda França Lopes (Trad.). 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 224 p.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 1998.
- BRASIL. **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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Decreto nº. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10 mai. 2014.

BRITO, N. D. **Estudo sobre a aprendizagem da docência na Educação a Distância**: uma análise da percepção dos professores da UAB-UFSCar. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

CANAU, V. M. **A Didática em Questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTRO, E.; SANTOS, E. O. Da tutoria reativa à docência online: um caminho formativo. In: **Anais do I Simpósio Regional de Educação/Comunicação**. 2010.

CAUDAU, V. M. F. **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

DEL PINO, M. A. B. D.; GRÜTZMANN, T.P.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 235-257, jan./abr. 2011.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar, VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. In: **Anais do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005**, UNESP – Pró-Reitoria de Graduação.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> . Acesso em: 25 abr, 2013.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes**: um Estado da Arte. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p.175-202.

HARGREAVES, A. **O ensino na Sociedade do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da Educação Superior de 2012**, Inep/MEC, Brasília, 2012.

KENSKI, V. M. Formação/ação de professores: A urgência de uma prática docente mediada. In: PIMENTA, S. G. e ALMEIRA, M. I. de (orgs.). **Pedagogia universitária: Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.8, 1998.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. Introducing TCPK. In: AACTE COMMITTEE ON INNOVATION AND TECHNOLOGY. **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators**. New York: Routledge, 2008, p. 3-29.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, E. S. P. et al. **Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, nº 69, p. 239-277, 1999.

LITWIN, E. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas** (Orgs). Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária Ltda: São Paulo, 1986, 99p.

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, 2001, p.93-110.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (Ed.), **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, n. 30, p. 27-56, 2002.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente**. Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. La escuela como espacio de trabajo para los profesores. In: MARCELO, Carlos (ed). **La función docente**. Editorial Síntesis, 2001. p.141-170.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica dos professores universitários**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1996.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

MILL, D. Virtudes e dificuldades da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma breve análise. In: LITTO, M. F. e FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância**: O estado da arte, v.2. São Paulo: Pearson.2007. p. 1-22.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, ano 2, v. 02, n. 04, p. 112-127, agosto/dezembro, 2008.

MILL, D.; FIDALGO, F. Sobre tutoria virtual na Educação a Distância: caracterizando o teletrabalho docente. In: **Virtual Educa**, 2007. Disponível em: <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/236-DM.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2013.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.p.13-22.

MINGORANCE DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, Carlos (ed). **La función docente**. Editorial Síntesis, 2001. p.85-102.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological Pedagogical Content Knowledge.: A framework for teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufms.br/revce>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. M., MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos.** EdUFSCar: São Carlos, 2014, p-149-171.

MIZUKAMI, M. G. N. REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: MILL, D.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Educação a Distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos.** EdUFSCar: São Carlos, 2014.

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

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación.** Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** (Org) 2ª Ed. Porto: Porto Ed., 1995.

OLIVEIRA, M. R. G.; ARAÚJO, C. L. S.; MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D. P. Proposta de formação continuada em EaD: uma experiência voltada para docentes da UFSCar. p. 2-13. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.**

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. In: **Anais do I Congresso Internacional da ABED,** 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

PETERS, O. **A Educação a Distância em transição: tendências e desafios.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, S. G. **Educação, Pedagogia e Didática.** In PIMENTA, S.G. (Org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996(a).

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. **Ensino superior, tutoria online e profissão docente**. Trabalho apresentado no X Congresso Estadual Paulista para a Formação de Educadores (X CEPFE) realizado em Lindóia, SP, em 30/08 a 02/09/2009, com apoio da UAB-FNDE-UFSCar, p.243-258, 2009.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 50-118, 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

SCHÖN, D. **La práctica reflexiva**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-28, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher** [on-line], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf> Acesso em: 15 abr. 2014.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Editora UTFPR: Curitiba, 2012.

ZEICHNER, K. Education teacher for cultural diversity. **Special Rep. East Lansing**. MI: National Center for Research em Techer Learning, 1992.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendizagem da docência virtual: análises a partir da proposta de formação institucional

Pesquisador: Priscila Menarin Cesário **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 20364513.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 381.036 **Data da Relatoria:** 10/09/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto terá como participantes os tutores virtuais dos cursos de Pedagogia e licenciaturas de 4 Instituições de Ensino Superior, e visa ampliar o conhecimento que se tem sobre a aprendizagem da docência neste nível de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência virtual sob a ótica da proposta de formação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) e da prática dos tutores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos: Possíveis constrangimentos, vazamento de identificação, desconfortos físicos ocasionados pelo tempo de exposição à entrevista.". Introduzir alternativas para minimização dos riscos.

Benefícios: ampliar o conhecimento que se tem sobre a aprendizagem da docência neste nível de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com baixo risco aos participantes, como metodologia serão utilizados a consulta à alguns documentos das IES participantes como, por exemplo, a proposta de formação de tutoria, os editais de seleção de tutores e a legislação sobre EaD. Além disso, realizar-se-á aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os tutores virtuais e coordenadores pedagógicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cronograma - adequado TCLE claro e completo.

Recomendações:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não identificadas pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dúvida: pesquisa realizada na IES dispensa a declaração de instituição co-participante, é isso mesmo ou precisaria pedir declaração da DICA, por exemplo, ou alguma pró reitoria (no caso específico a EAD)? Eu entendo que não precisa.

SAO CARLOS, 02 de Setembro de 2013

Assinador por:

Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Daniel Mill cujo objetivo é analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência virtual sob a ótica da proposta de formação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) e da prática dos tutores.

Assim, o (a) CONVIDO para contribuir e colaborar para esta investigação que será totalmente confidencial. Sua participação envolve responder um questionário online e nele poderá colocar-se ou não à disposição para uma entrevista. Caso tenha interesse em participar da entrevista o agendamento da data e horário será feito com antecedência de acordo com sua disponibilidade. A entrevista terá a duração aproximada de 30 minutos e, caso você permita será gravada. Entretanto, tanto a participação no questionário quanto na entrevista é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Para isso, seu nome será substituído por um número. Entretanto, esta pesquisa pode causar os seguintes desconfortos e riscos possíveis como desconfortos físicos ocasionados pelo tempo de exposição à entrevistas e/ou durante o questionário online e possíveis vazamento de identificação e constrangimentos.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nome e assinatura do pesquisador

Endereço e telefone do Pesquisador Principal

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO C: QUESTIONÁRIO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA VIRTUAL PELA TUTORIA NA EAD

Caro/a participante:

Meu nome é Priscila Cesário e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Daniel Mill com o objetivo de analisar os saberes/habilidades/competências do/a tutor/a virtual.

Apesar da sua participação não ser obrigatória, seu depoimento será muito importante para maior compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, para a produção de conhecimento científico na área. Lembramos que nesta pesquisa, sua identidade e informações prestadas serão mantidas em sigilo. Agradecemos pelo seu tempo. Seja bem-vinda/o!

>> Para participar, clique em **PRÓXIMO**

Há 52 perguntas neste questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Prezada/o participante: Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, tendo sua aprovação

(20364513.2.0000.5504). Em atendimento às normas desse Comitê de Ética e orientações científicas, pedimos que registre sua concordância na participação desta pesquisa no campo abaixo. -----

----- OBSERVAÇÃO: O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br -----

- Ressaltamos que, na divulgação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo. Se precisar de mais informações sobre a sua participação ou sobre a pesquisa, faça contato para esclarecimentos: Contato: Priscila Cesário - (16) 99152-6906

/ primenarim@gmail.com ----- >> Para CONCORDAR em participar desta pesquisa e preencher o questionário, responda SIM no campo abaixo.

>> Para DESISTIR definitivamente do preenchimento, basta FECHAR SEU NAVEGADOR. Agradecemos de qualquer modo!)

SIM, concordo em participar desta pesquisa.

GRUPO 1

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS BÁSICAS

2 [1.1]

Em que instituição você trabalha atualmente (ou trabalhou recentemente) como tutor da EaD? Se trabalhou em mais de uma IES, considere a última.

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

FURG

UEM

UFES

UFMG

UFMT

UFOP

UFRGS

UFSC

UFSCAR

UFU

UNB

Outra (citar):

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi A1'SIM, concordo em participar desta pesquisa.' na questão '1 [0]' (

3 [1.2]Faixa etária: *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Menos de 25 anos de idade
- 25 a 30 anos de idade
- 31 a 40 anos de idade
- 41 a 50 anos de idade
- Mais de 50 anos de idade

4 [1.3]Sexo: *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Feminino
- Masculino

5 [1.5]Qual sua formação? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Outra formação (citar)

6 [1.6]Em que curso foi sua Graduação? *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

7 [1.7]Qual sua maior titulação atualmente? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Graduação
- Outra titulação

8 [1.7.1]Qual a área da sua maior titulação? *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

9 [1.8]Você já trabalhou como tutor/a virtual? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

10 [1.8.1]Em quantas disciplinas você já trabalhou como tutor/a virtual? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi Y'Sim' na questão '9 [1.8]' (Você já trabalhou como tutor/a virtual?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sempre trabalhei como tutor da mesma disciplina
- Já trabalhei como tutor/a de duas (2) disciplinas diferentes
- Já trabalhei como tutor/a de três (3) ou mais disciplinas diferentes

11 [1.8.2]Quanto tempo você tem de experiência como tutor/a virtual na Educação a Distância? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Menos de 6 meses (ou concluiu a oferta de uma disciplina apenas)
- Entre 6 meses e 1 ano (ou concluiu a oferta de 2 ou mais disciplinas no período de um ano)
- Entre 1,5 e 2 anos (ou já concluiu de 3 a 5 ofertas, mesmo sem regularidade)
- Entre 2,5 e 3 anos (ou já concluiu a oferta de 5 ou mais disciplinas na EaD)
- Mais de 3 anos (já se considera experiente na docência virtual por ter oferecido várias disciplinas na EaD)

12 [1.9]Além de atuar como tutor virtual, você já teve alguma outra experiência com Educação a Distância (EaD)? *

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Sim, já fui estudante de cursos pela EaD
- Sim, já atuei como tutor presencial
- Sim, já atuei como coordenador de Pólo
- Sim, já atuei como professor-autor (conteudista)
- Sim, já atuei como professor-formador (responsável pela disciplina e por tutores)
- Não. Minha experiência com EaD é unicamente como tutor virtual
- Outros:

13 [1.9.1] Durante a oferta de uma disciplina na EaD, aproximadamente quantas horas semanais você se dedica ao trabalho? *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

14 [1.10] Você já trabalhou como docente na educação presencial? (educação básica ou superior) *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim, já atuei como professor na educação presencial
- Não, nunca atuei como professor na educação presencial

15 [1.10.1] Quanto tempo de experiência você tem na docência presencial, somando educação básica e superior? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi A1 'Sim, já atuei como professor na educação presencial' na questão '14 [1.10]' (Você já trabalhou como docente na educação presencial? (educação básica ou superior)) e A resposta foi Y 'Sim' na questão '9 [1.8]' (Você já trabalhou como tutor/a virtual?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Menos de um ano de experiência
- Entre 1 e 3 anos de experiência
- Entre 3 e 5 anos de experiência
- Entre 5 e 10 anos de experiência
- Mais de 10 anos de experiência

16 [1.11] Quais foram as contribuições que a sua experiência no ensino presencial trouxe para sua prática como tutor virtual? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi A1 'Sim, já atuei como professor na educação presencial' na questão '14 [1.10]' (Você já trabalhou como docente na educação presencial? (educação básica ou superior))

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Contribuiu na elaboração de atividades mais interativas
- Contribuiu com a elaboração de materiais
- Auxiliou na escolha e no uso de recursos tecnológicos digitais
- Proporcionou maior diversificação das avaliações (diagnóstica, formativa, somativa)
- Trouxe maior preocupação com o perfil dos seus alunos
- Melhorou meu domínio das tecnologias
- Não contribuiu em nada
- Outro (citar):

17 [1.12] Da relação abaixo, qual(is) o(s) motivo(s) que melhor justifica(m) sua escolha pelo trabalho como tutor virtual? *

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Pela possibilidade de trabalhar em casa
- Pela flexibilidade no horário de trabalho
- Pela facilidade e prazer no uso dos recursos tecnológicos necessários à EaD
- Para complementar os rendimentos salariais (a tutoria virtual complementa outro emprego)
- Na ocasião, a tutoria virtual apareceu como minha única opção de trabalho
- Outros:

GRUPO 2

SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO

18 [2.1] Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
 Não

19 [2.1.1] Em qual instituição você fez esse curso para a tutoria virtual? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Na instituição em que trabalho atualmente como tutor/a
 Em outra instituição (citar):

20 [2.1.2] Em qual modalidade o curso foi realizado? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Presencial
 A distância
 Híbrido (EaD + presencial)
 Outro (citar):

21 [2.1.3] Qual a carga horária (duração) desse curso? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

22 [2.1.4] Qual(is) o(s) motivo(s) que o(a) levou(ram) a fazer o curso de formação para a tutoria virtual? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Fiz porque a instituição na qual trabalho exigiu que eu fizesse
 Fiz porque estava enfrentando dificuldades com a tutoria virtual
 Fiz porque achei interessante a temática do curso
 Fiz para aperfeiçoar minha prática como tutor virtual
 Outros:

23 [2.2] Dos itens abaixo classifique o que foi tratado no curso de formação para a tutoria virtual. *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Não abordado	Pouco abordado	Abordado	Muito abordado
Planejar e organizar o ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar o projeto pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolher adequadamente as metodologias/estratégias de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os diferentes tipos de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Não abordado	Pouco abordado	Abordado	Muito abordado
As teorias educacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os tipos de comunicação (escrita, dialógica, audiovisula, midiática)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar novas tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os diferentes tipos de recursos tecnológicos e suas aplicações na Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A usar as ferramentas do AVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conhecimento do conteúdo da disciplina que tutoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter ciência da proposta pedagógica do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A interação por meio da língua escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar coletiva e colaborativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidades e atribuições como tutor virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24 [2.2.1] Se desejar, comente suas opções na questão acima.

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

25 [2.2.2]

Dos itens abaixo, indique os 5 aspectos abordados no curso que você achou MAIS SIGNIFICATIVOS para sua formação como tutor virtual (Se possível, deixe em ordem de importância)

*

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, numere cada caixa por ordem de preferência, de 1 a 17

Planejar e organizar o ensino

Elaborar o projeto pedagógico

Escolher adequadamente as metodologias/estratégias de ensino

Orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos

Os diferentes tipos de aprendizagem

Conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos

As teorias educacionais

Os tipos de comunicação (escrita, dialógica, audiovisula, midiática)

Usar novas tecnologias

Os diferentes tipos de recursos tecnológicos e suas aplicações na Educação

A usar as ferramentas do AVA

A conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades

O conhecimento do conteúdo da disciplina que tutoria

Ter ciência da proposta pedagógica do curso

A interação por meio da língua escrita

Trabalhar coletiva e colaborativamente

Responsabilidades e atribuições como tutor virtual

26 [2.2.2b] **Dos itens abaixo, indique os 5 aspectos abordados no curso que você achou MENOS SIGNIFICATIVOS para sua formação como tutor virtual (Se possível, deixe em ordem de importância) ***
Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, numere cada caixa por ordem de preferência, de 1 a 17

Planejar e organizar o ensino

Elaborar o projeto pedagógico

Escolher adequadamente as metodologias/estratégias de ensino

Orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos

Os diferentes tipos de aprendizagem

Conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos

As teorias educacionais

Os tipos de comunicação (escrita, dialógica, audiovisiva, midiática)

Usar novas tecnologias

Os diferentes tipos de recursos tecnológicos e suas aplicações na Educação

A usar as ferramentas do AVA

A conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades

O conhecimento do conteúdo da disciplina que tutoria

Ter ciência da proposta pedagógica do curso

A interação por meio da língua escrita

Trabalhar coletiva e colaborativamente

Responsabilidades e atribuições como tutor virtual

27 [2.2.3] Se desejar, comente suas opções na questão acima.

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

28 [2.3] Na sua opinião, como você adquiriu a maior parte dos seus conhecimentos necessários na tutoria virtual? *

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '18 [2.1]' (Você fez algum curso de formação para atuar na tutoria virtual?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

GRUPO 3

SOBRE OS SABERES ADQUIRIDOS PELO TUTOR VIRTUAL

29 [3.1]

Classifique os itens abaixo de acordo com os saberes que você considera importantes para um tutor virtual.

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Dispensável	Pouco necessário	Necessário	Muito necessário	Essencial
Saber planejar e organizar o ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer o projeto pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber escolher o recurso tecnológico mais adequado para cada atividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer diferentes estilos de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer as Teorias Educacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter habilidade com a comunicação (escrita, dialógica, audiovisual, midiática)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer capacitação continuada no uso de novas tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter conhecimento dos recursos tecnológicos com os quais trabalha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer as ferramentas do AVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento específico do conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter ciência da proposta pedagógica do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Dispensável	Pouco necessário	Necessário	Muito necessário	Essencial
Ter facilidade para a interação por meio da língua escrita	<input type="radio"/>				
Saber trabalhar coletiva e colaborativamente	<input type="radio"/>				
Ter ciência de suas responsabilidades e atribuições como tutor virtual	<input type="radio"/>				

30 [3.1.1] Se desejar, comente suas opções na questão acima.
Por favor, coloque sua resposta aqui:

31 [3.2]

Dos itens abaixo, quais são mais necessários para a aprendizagem da tutoria virtual?

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Dispensável	Pouco necessário	Necessário	Muito necessário	Essencial
Os erros e acertos na prática cotidiana	<input type="radio"/>				
O primeiro curso que fiz sobre a formação para tutores virtuais	<input type="radio"/>				
Os cursos de formação continuada relacionados com a tutoria virtual	<input type="radio"/>				
A troca de experiência com outros tutores virtuais	<input type="radio"/>				
Pesquisa em livros	<input type="radio"/>				
Pesquisa em sites	<input type="radio"/>				
Minha experiência de estudante na EaD	<input type="radio"/>				
Minha experiência como docente no ensino presencial	<input type="radio"/>				
Outra(s)	<input type="radio"/>				

32 [3.2.1] Se desejar, comente suas opções na questão acima.
Por favor, coloque sua resposta aqui:

33 [3.3] Comparando o trabalho que você realiza na EaD com o trabalho de um professor presencial, você considera o tutor virtual como um docente? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

Sim

Não

34 [3.3.1] Justifique sua resposta. *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

35 [3.4]

Considerando sua experiência como tutor virtual, indique PONTOS POSITIVOS e PONTOS NEGATIVOS sobre o trabalho de um tutor virtual? Sendo mais de um ponto, favor separar os itens por ponto e vírgula (;)

*

Tutor virtual

Pontos positivos

Pontos negativos

GRUPO 4

O FUTURO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

36 [4.1]

Na sua opinião, o que ocorrerá com a docência universitária (em geral) no futuro?

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- O trabalho do professor não mudará em nada e continuará como tradicionalmente foi na educação presencial
- Mudará muito pouco, incorporando alguns aspectos da EaD e outros da educação presencial
- Mudará bastante, tornando-se um híbrido do que hoje ocorre na docência presencial e na EaD
- Mudará radicalmente, sendo mais para a docência virtual e pouco ou nada como tem sido na docência tradicional/presencial

37 [4.2]

Na sua percepção, essas transformações da docência trazem/trariam vantagens para o docente e ensino-aprendizagem? Se possível, indique alguns pontos vantajosos (para o professor e para o processo)

*

Por favor, coloque sua resposta aqui:

38 [4.3]

Em sua opinião, existem aspectos negativos ou desvantajosos decorrentes dessas transformações pela qual a docência vem passando? Quais pontos mais preocupam ou incomodam você?

*

Por favor, coloque sua resposta aqui:

39 [4.4]

Você considera que esta sua opinião sobre as transformações da docência nos próximos anos tem sido influenciada pela sua experiência docente na EaD?

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim, minha opinião sobre a metamorfose da docência ficou mais clara após ser docente virtual (tutor ou professor da EaD)
- Não, eu já pensava desta forma sobre as transformações da docência antes de trabalhar na EaD
- Outro (citar):

GRUPO 5

SOBRE OS POSSÍVEIS DESAFIOS, DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DA TUTORIA VIRTUAL

40 [5.1]

Classifique as dificuldades que você enfrentou no início da atuação como tutor virtual.

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Dificuldade	Muita dificuldade
Uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de metodologias e estratégias de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nenhuma dificuldade	Pouca dificuldade	Dificuldade	Muita dificuldade
Critérios para a avaliação educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação (escrita, audiovisual, midiática, dialógica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso das tecnologias digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento e organização do ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do tempo para o horário de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41 [5.1.1] Se desejar, comente suas opções na questão acima.
Por favor, coloque sua resposta aqui:

42 [5.1.2] Que sugestões você daria a outros tutores que enfrentam as mesmas dificuldades que você enfrentou na tutoria virtual? *

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Cursos de formação continuada na área
- Melhora na interação com os demais profissionais que atuam no curso que você exerce a tutoria virtual
- Participação em todo o processo de organização da disciplina na qual exercerá a tutoria virtual
- Outros:

43 [5.2]

Como você avalia a sua interação com os demais profissionais que atuam no curso em que você atua como tutor virtual?

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Nunca interagi	Ruim	Boa	Muito boa	Excelente
Professor autor/conteudista	<input type="radio"/>				
Professor formador (coordenador da disciplina)	<input type="radio"/>				
Coordenador do curso	<input type="radio"/>				
Coordenador de polo	<input type="radio"/>				
Tutores presenciais	<input type="radio"/>				
Outros tutores virtuais	<input type="radio"/>				
Coordenador da tutoria	<input type="radio"/>				
Profissionais de apoio (designers gráficos, sonoplastas, web designers, redatores etc)	<input type="radio"/>				

44 [5.2.1] Se desejar, comente as classificações na questão acima.
Por favor, coloque sua resposta aqui:

45 [5.3] Cite as 3 principais DIFICULDADES do seu trabalho com a tutoria virtual? *
Por favor, coloque sua resposta aqui:

46 [5.4]

Você percebe algum aspecto DESAGRADÁVEL no trabalho do tutor virtual? Se existem, favor listar e comentar alguns.

*

Por favor, coloque sua resposta aqui:

47 [5.5] Cite as 3 principais VANTAGENS do seu trabalho com a tutoria a virtual? *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

48 [5.6]

Quais dicas você daria aos futuros educadores sobre o trabalho na educação virtual?

*

Por favor, coloque sua resposta aqui:

GRUPO 6. COMENTÁRIOS E INFORMAÇÕES LIVRES.

49 [6.1] PRONTO! Estamos chegando ao final do questionário. Agradecemos imensamente pela sua contribuição e esperamos retribuir com um relatório de pesquisa significativo para os educadores universitários em geral. Caso tenha interesse em receber o resultado final da pesquisa (dissertação em PDF), deixe seu email no campo abaixo:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

50 [6.2] COMENTÁRIOS LIVRES: Se desejar acrescentar algum elemento/comentário (sobre a pesquisa, a temática tratada etc.), utilize o espaço abaixo:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

51 [6.3]

Em breve, pretendemos entrevistar alguns docentes com experiência em EaD. Você tem disponibilidade/interesse em participar também de uma entrevista rápida e pré-agendada?

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

Sim

Não

52 [6.4] Faremos contato para agendar um horário bom para você. Favor deixar suas informações para contato:

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

° A resposta foi 'Sim' na questão '51 [6.3]' (Em breve, pretendemos entrevistar alguns docentes com experiência em EaD. Você tem disponibilidade/interesse em participar também de uma entrevista rápida e pré-agendada?)

Por favor, coloque sua(s) resposta(s) aqui:

NOME:

E-MAIL:

TELEFONES (com DDD):

.

::

Muito obrigada pela sua colaboração!

.

Priscila Menarin Cesário

(16) 99152-6906 / primenarim@gmail.com

Enviar questionário

Obrigado por ter preenchido o questionário.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(esses itens abaixo já irão preenchidos de acordo com o questionário)

IES:

NOME:

FAIXA ETÁRIA:

ÁREA DE FORMAÇÃO:

MAIOR TITULAÇÃO ATUAL:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EaD:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL:

FEZ CURSO DE FORMAÇÃO PARA TUTORIA VIRTUAL:

1. Em que curso você trabalha como tutor virtual?
2. Conte um pouco sobre sua experiência com Educação a Distância.
3. Quais são as principais atividades realizadas por um tutor virtual?
4. Quais são os principais conhecimentos/saberes que um tutor virtual deve ter para trabalhar na EaD? Onde os adquiriu e adquire?
5. De que forma o tutor virtual contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Ou que falta faz um tutor virtual?
6. Você considera fácil ou difícil trabalhar como tutor virtual na EaD? Por quê?
7. Em sua opinião, o curso de formação de tutores virtuais contribuiu muito ou pouco para sua prática como tutor virtual? Por quê?
8. Você acha que a experiência como professor presencial ajuda na atuação como tutor virtual? Por quê?
9. Quais são os saberes que você desenvolveu durante sua experiência docente presencial que te auxiliaram no trabalho como tutor virtual?
10. Em sua opinião, que formação deveria ter um tutor virtual? Por quê?
11. Você considera que o tutor virtual é um docente? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Comente um pouco sobre o modelo de EaD da sua Instituição.
2. Todos os professores já pertenciam à educação presencial da Instituição antes de ingressarem na EaD?
3. Quais os critérios de escolha para admissão de um docente e de um tutor na EaD.
4. Quais as principais características que o docente e o tutor devem ter para trabalhar na EaD.
5. O que a Universidade oferece para preparar o docente e o tutor de EaD para que eles trabalhem no ensino virtual