

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO**

LEILA APARECIDA CORTE VOLPINI FURQUIM

**O PAPEL PEDAGÓGICO DO TUTOR DE EAD: UMA
ABORDAGEM BIBLIOMÉTRICA BASEADA NO BANCO DE
TESES DA CAPES**

SÃO CARLOS

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO

LEILA APARECIDA CORTE VOLPINI FURQUIM

O PAPEL PEDAGÓGICO DO TUTOR DE EAD: UMA
ABORDAGEM BIBLIOMÉTRICA BASEADA NO BANCO DE
TESES DA CAPES

Trabalho apresentado como cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

SÃO CARLOS
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F989pp

Furquim, Leila Aparecida Corte Volpini.

O papel pedagógico do tutor de EAD : uma abordagem bibliométrica baseada no banco de teses da CAPES / Leila Aparecida Corte Volpini Furquim. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

125 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação. 2. Papel do tutor de Ead. 3. Tutoria. 4. Análise bibliométrica. 5. Prática pedagógica. I. Título.

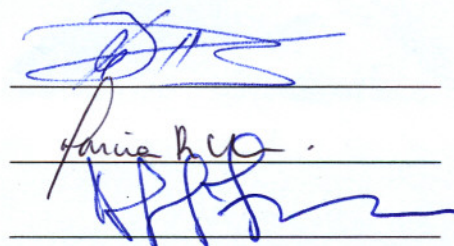
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi

Profª Drª Márcia Regina da Silva

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior



Handwritten signatures in blue ink on three horizontal lines. The top signature is a stylized, cursive signature. The middle signature is a cursive signature that appears to read 'Márcia Regina da Silva'. The bottom signature is a cursive signature that appears to read 'Amarilio Ferreira Junior'.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

(FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 28ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003, p.26.)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de todas as áreas da minha vida com amor incondicional.

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi, orientador desta dissertação, que dela participou diretamente demonstrando sua alta capacidade acadêmica, como professor e pesquisador, além de um espírito humanístico que o qualificam como um profissional diferenciado.

A toda equipe docente do PPGE, pela excelência pedagógica nas disciplinas ministradas.

Ao meu marido Sandro, amor verdadeiro e porto seguro.

À Isabella e Marina, sorrisos iluminados que alegram a minha vida. Mesmo ainda sem maturidade para compreender os reais motivos conseguiram respeitar a minha ausência e em muitos momentos a minha “impaciência”.

Aos meus pais Geraldo e Neide, por me ensinarem os valores afetivos e éticos dos quais jamais me afastarei e especialmente por me incentivarem a não desistir diante das dificuldades e dos momentos de fraqueza.

Aos meus irmãos queridos, cunhadas parceiras e sobrinhas amadas pelo muito que fizeram me incentivando e ajudando a cuidar da pequena Marina enquanto eu me dedicava à produção deste trabalho.

A todos os que de algum modo contribuíram para com a produção deste trabalho, a minha eterna gratidão.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Geraldo Corte, certeza de apoio e presença em todas as situações.

Os desígnios de Deus o posicionaram como pai e mãe de quatro filhos em um período bastante difícil; porém com dignidade, dedicação e amor conseguiu formar filhos íntegros e batalhadores.

A esse ser humano de extrema preciosidade e coragem, dedico esta conquista.

RESUMO

Furquim, L. A. C. V. **O papel pedagógico do tutor de EAD: Uma abordagem bibliométrica baseada no Banco de Teses da Capes, 2010.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

Este estudo tem como objetivo analisar o papel atribuído ao tutor de EAD na concepção de diferentes autores e com base nas teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação do país e disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Essa nova realidade demonstra, inicialmente, que a EAD “promete” embasar-se na investigação interpretativa, qualitativa, descritiva e subjetiva, com valores explícitos, fundamentados na realidade, para favorecer a descoberta e a exploração do conhecimento. Propõe-se, portanto, verificar que este papel é atribuído ao tutor de EAD nas teses e dissertações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Do ponto de vista metodológico o estudo compõe-se das seguintes fases: a) Constituição do referencial teórico-metodológico da pesquisa, através de uma explanação sobre a Educação a Distância, sua importância na formação de professores e profissionais. O referencial metodológico abrangerá a abordagem bibliométrica; b) Coleta de dados no Banco de Teses da CAPES, para identificação da produção científica em Educação a Distância, com foco no papel do tutor de EAD; c) Descrição e categorização dos dados levantados utilizando ferramentas automatizadas para a construção de indicadores de produção científica. d) Análise e interpretação dos resultados obtidos realizadas à luz das abordagens bibliométrica e do referencial teórico da pesquisa. O resultado dessa pesquisa mostra que o tutor, esse novo profissional, necessita de habilidades diferenciadas, de ordem cognitiva, interpessoal, dialógica e técnica, exercendo com competência técnica e pedagógica o papel de mediação, de fundamental relevância, na construção da aprendizagem significativa e colaborativa na EAD. Portanto, com esse trabalho esperamos ter contribuído para a área de Educação através da sistematização das reflexões e idéias sobre o papel do tutor de EAD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tutor. Análise bibliométrica. Base de Teses - Capes.

ABSTRACT

Furquim, L. A. C. V. **The pedagogic role of the tutor of distance education: A bibliometric approach based on thesis database Capes, 2010.** Dissertation (Education Master's Degree) – São Carlos Federal University, UFSCar.

This study has the purpose to analyze the tutor role on the conception of different authors and the defended Dissertations and Thesis on the Postgraduate programs in the country available at Thesis Database Capes. This new reality shows, initially, that the distance education “promises” to be based in interpretative, qualitative, descriptive and subjective investigations, with explicit values, fundamentally on reality, to promote the discovery and knowledge exploration. We also propose, therefore, to verify that this role is attributed to the tutor of distance education on thesis and dissertations developed on the Postgraduate programs in Brazil. By the methodological point of view the study consists of the following fases: a) Constitution of the research theory-methodological referential, through an explanation about the distance education, its importance in teacher education and professional. The methodological referential will embrace the bibliometric approach. b) Data collecting on the Thesis Database Capes, to identify the scientific production in distance education, focusing on the tutor role of distance education. c) Description and categorization of the data collection using automatic tools for the construct scientific production indicators. d) Analysis and interpretation of the results through of the bibliometric approaches and the theoretical research. The results of this research shows that the tutor, this new kind of professional, needs differential abilities, cognitive, interpersonal, dialogic and technical, acting with technique and pedagogic ability the mediation role, of fundamental relevance, on the construction of the meaningful learning and collaborative of distance education. Therefore, with this work we have contributed to the Education Area through the systematization of the reflections and ideas about the pedagogic role of the tutor of distance education.

Key words: Distance education. Tutor. Bibliometric analisys. Thesis database – CAPES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da pesquisa	23
Figura 2 – Prática pedagógica inovadora	46
Figura 3 – Teoria dialógica de Freire	71
Figura 4 – Tela inicial do Banco de Teses da Capes	88
Figura 5 – Resultado da busca	89
Figura 6 – Exemplo do registro completo	90
Figura 7 – Distribuição das teses e dissertações no Banco de Teses da Capes	91
Figura 8 – Distribuição dos trabalhos por nível	92
Figura 9 – Distribuição dos trabalhos por instituições	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição por dependência administrativa	92
Tabela 2 – Distribuição das teses e dissertações por orientadores	94
Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos pela grande área de conhecimento	94
Tabela 4 – Palavras-chave atribuídas	95
Tabela 5 – Distribuição dos objetivos gerais e específicos	97
Tabela 6 – Distribuição dos trabalhos que contemplam o papel do tutor	101
Tabela 7 – Distribuição das abordagens metodológicas utilizadas	105
Tabela 8 – Distribuição dos instrumentos de coleta de dados	106

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD – Educação a Distância
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica
MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica - SP
SAV – Sala de Aula Virtual
SGA – Sistema Gerenciador de Aprendizagem
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UCB – Universidade Católica de Brasília
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	21
1.2 Objetivos	22
1.3 Metodologia	23
1.4 A estrutura do trabalho	24
2. O REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 A Educação a Distância e a História	25
2.2. Desafios e paradigmas emergentes que envolvem a Educação a distância	40
2.2.1 O papel do tutor: Relevância e complexidade do papel do tutor	52
2.2.2. Tutor: O mediador que ensina a distância	54
2.2.3. Competências e atribuições do tutor	62
2.3. Produção científica: Teses e Dissertações	81
2.4. Bibliotecas digitais	83
2.4.1. Banco de Teses da CAPES	84
2.5. Análise Bibliométrica	85
3. RESULTADOS	88
3.1. Teses e dissertações: indicadores da produção	91
3.2. Resumos: objetivos, papel do tutor e metodologias	96
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

5. REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	115
ANEXO 1 - Hipertexto 1: Formação continuada de Professores via televisão	116
ANEXO 2 – Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	120
ANEXO 3 - Hipertexto 2: Projeto Viva Educação: ensino médio para todos via TV	123

1. INTRODUÇÃO

Meu contato com Educação a Distância (EAD) surgiu no ano de 2001 em uma parceria da escola onde eu trabalhava como diretora e uma instituição de ensino superior privada que ofereceu aos professores da rede municipal de ensino o “Curso Normal Superior fora de sede” com duração de dois anos.

Como a LDBN n. 9394/96 instituiu uma década para que todos os professores cursassem o nível superior ocorreu uma grande adesão pelo curso e foram formadas duas turmas de 40 alunos na pequena cidade de Cordeirópolis, na época com aproximadamente 18 mil habitantes.

Como eu já era licenciada em Pedagogia, portadora de um título de especialização em “Dificuldades do Processo Ensino-Aprendizagem” e também possuía experiência na gestão escolar fui convidada pela supervisão da instituição para ser a “tutora” de uma das turmas. Com alguma resistência e receio em relação ao novo cargo acabei optando por aceitar o desafio, pois sabia que seria uma experiência ímpar em minha trajetória acadêmica.

No início enfrentamos muitas dificuldades, visto que se tratava de um curso de graduação, foi uma proposta inovadora diferenciada através de aulas televisivas, material didático impresso e a minha “ainda inexperiente” mediação pedagógica como tutora.

Mesmo atuando há vários anos na docência os “professores-alunos” se sentiram, inicialmente, bastante inseguros com o retorno aos estudos, especialmente sem a presença física de um professor para cada disciplina. Gradativamente fomos superando as dificuldades e vencendo os obstáculos e os meus tímidos alunos se motivavam cada

vez mais com os avanços obtidos em muitos aspectos, visto que através de seminários e avaliações contínuas pudemos constatar melhoras significativas em todos os sentidos, com destaque para a oralidade dos alunos e a efetiva construção da aprendizagem colaborativa.

Nesse ínterim fiz minha segunda especialização em “Formação de Formadores” na modalidade à distância e pude vivenciar também as dificuldades do processo educacional na perspectiva do aluno. Por conta desta experiência simultânea como tutora e aluna na educação à distância fiquei ainda mais próxima dos alunos e pude compreender melhor a importância do domínio cognitivo, técnico e pedagógico do mediador que atua na educação a distância.

A repercussão do curso “Normal Superior Fora de Sede” foi tão satisfatória que todos os alunos da turma ingressaram no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia também na modalidade à distância (ainda com minha tutoria) logo após a colação de grau.

Em 2003, ao concluir meu trabalho como tutora desta turma de Pós-Graduação, fui convidada a trabalhar como coordenadora de um dos pólos de EAD de uma outra instituição de ensino superior privada, pelo período de quatro anos. Minhas experiências como tutora e também como coordenadora na EAD me trouxeram grandes aprendizados, mas sempre soube que existiam lacunas no processo e foram essas lacunas que me instigaram a iniciar uma pesquisa mais aprofundada sobre o papel pedagógico do tutor.

Foi então que decidi que era hora de ingressar no mestrado e finalmente confrontar teoria e prática, mesmo com a sobrecarga de trabalho e minhas outras atribuições como mãe e esposa resolvi enfrentar o desafio. Contudo, com a crise

financeira, minha carga horária de trabalho na coordenação foi reduzida e acabei optando por deixar o cargo para trabalhar exclusivamente na função de tutora dos cursos de graduação. Essa nova vivência me ajudou muito durante a pesquisa, possibilitou maior flexibilidade nos horários e permitiu com que eu me dedicasse efetivamente ao término do mestrado.

Em resumo, foi dessa maneira que essa pesquisa teve início buscando primeiramente responder as minhas dúvidas particulares sobre o papel do tutor na educação a distância e as dificuldades encontradas por esses profissionais enquanto mediadores pedagógicos num processo amplo, complexo e desafiador.

Visando responder a essas questões iniciamos primeiramente um levantamento histórico sobre registros de diferentes experiências de Educação a Distância no mundo e mais especificamente no Brasil.

Segundo Saraiva (1996), a EAD como modalidade de ensino, surgiu no Brasil no início do século XIX pela necessidade de atualizar conhecimentos e preparar pessoas impossibilitadas de cursar o ensino regular e/ou, ainda, de frequentar cursos profissionalizantes. A pesquisadora destaca que inúmeros projetos governamentais tiveram início nessa área, porém não lograram continuidade significativa que contribuísse para o desenvolvimento de proposta educacional com consistência suficiente para ser sustentável ao longo do tempo.

Vivemos a etapa do ensino por correspondência; passamos pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva; utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios - a telemática e a multimídia. (SARAIVA, 1996, p.19)

Constatamos que vários fatores, entre os quais dificuldades financeiras, dificultaram ou impediram a manutenção dos projetos de EAD no país, porém o número de experiências brasileiras em educação a distância formal e não-formal é bastante significativo em instituições públicas e privadas, educacionais e empresariais.

A referência a algumas vivências tem por objetivo destacar o longo percurso realizado no Brasil, revelando que foram atingidas diferentes áreas, quais os fins propostos e propostas de novos paradigmas.

Atualmente é possível observar o desenvolvimento e a expansão da EAD no Brasil, devido à nova configuração em termos de informação e conhecimento proporcionada pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação. Com o desenvolvimento da EAD no Brasil podemos acompanhar e verificar a expansão dessa modalidade de ensino, com as diversas propostas, experiências e os diversos contextos em que está sendo oferecida.

Em geral, o processo pedagógico nas instituições que oferecem cursos na modalidade a distância é mediado por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que utilizam a internet como via de acesso. Esta mediação contribui para o aprimoramento da relação ensino-aprendizagem e estrutura o papel dos diferentes atores que interagem nesse processo.

No dizer de Faria (2002), em sua tese de doutorado, a EAD representa a democratização, pelo acesso facilitado à educação, tempo e local virtual, para os que trabalham ou moram longe das escolas/universidades, pois o aluno pode escolher o horário e o local que melhor lhe aprouver para realizar os estudos. Esta flexibilidade espacial e temporal não prejudica a realização de outras atividades pessoais e profissionais, permitindo que cada aluno estude e realize as atividades educativas

segundo seu próprio ritmo. Vale ressaltar que, como resultado da busca de igualdade de oportunidades, a educação a distância evita os custos com impressão de textos; facilita a locomoção, tanto para assistir aulas como para receber os materiais didáticos; impede a ausência do local do trabalho, com melhor aproveitamento do tempo disponível; leva o ensino a regiões pouco acessíveis e abrange maior universo de alunos.

O contexto socioeconômico e o mercado de trabalho estão mudando, exigindo uma reconceitualização das propostas pedagógicas existentes. Na sociedade da informação, o conhecimento se tornou uma força econômica muito grande. As redes de informação e de comunicação vêm se expandindo rapidamente e o profissional, que quiser manter seu espaço, precisa de constante atualização para acompanhar o mercado de trabalho. A facilidade de atualização de conhecimentos, em tempo real, é uma importante vantagem a ser considerada. (FARIA, 2002, p.40)

O decreto n. 2.494, artigo 1º de 1998, regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e define a EAD como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

No contexto em que a sociedade tem a informação como base podemos constatar que a evolução tecnológica tem influenciado a cultura educacional no Brasil. As instituições que implantaram cursos na modalidade à distância têm utilizado ferramentas de ensino na Internet, como salas de aula virtuais, multimídias e outras ferramentas colaborativas. Contudo, cabe ressaltar que a utilização de novas tecnologias não supõe a substituição do professor, mas sim o ressignificado do seu papel face às novas demandas e ao acelerado desenvolvimento tecnológico.

Podemos perceber uma mudança bastante significativa no ensino, pois ao invés de salas de aula convencionais, os novos modelos propõem ambientes de aprendizagem centrados no aluno, nos quais podem desenvolver os seus potenciais, mediante os diversos elementos que envolvem o usuário nesse ambiente interativo. A flexibilidade facilita as interações e as ações espontâneas têm a possibilidade de desenvolver múltiplas inteligências ou habilidades.

Essa significativa contribuição da EAD de chegar a todos e em qualquer lugar é o compromisso com a sua universalização. O acesso torna-se mais fácil, mediada pelo uso de recursos tecnológicos modernos, o que permite superar as distâncias. Para alguns autores, é uma forma de aumentar as oportunidades educacionais e a via mais rápida para a democratização do ensino (LUCKESI, 1989; LOBO NETO, 1989; FERNANDES, 1993) bem como a universalização do conhecimento para que todos possam usufruir de um benefício que tem sido privilégio de alguns.

Podemos dizer que os modelos de EAD das diferentes instituições públicas e privadas buscam manter o foco na aprendizagem significativa e conjunta construída através da realização de diferentes atividades e, também, da participação em fóruns que levam a grandes discussões em grupos e facilitam a descoberta dentro de um processo mais personalizado de ensino. Este processo implica em repensar sua aplicabilidade, conhecimentos para utilizar novos recursos e habilidades relacionadas ao tratamento da educação. O acesso a diferentes recursos, como sala de aulas virtuais, portfólios digitais, fóruns, e-mails, chat's, além de possibilitar novas formas de comunicação geram novas formas de produzir o conhecimento. O uso adequado e consciente destes recursos pode promover transformações da consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e modos de atuação social.

Em primeira instância as pessoas percebem que as competências técnicas e pedagógicas dos professores precisam estar presentes no acompanhamento de grupos de aprendizagem, em qualquer modalidade de ensino; porém, o domínio das ferramentas disponíveis da comunicação verbal e escrita – objetiva, clara, correta e precisa, apesar de coloquial; cautelosa, e adequada às diferentes situações e demandas – são alguns itens indispensáveis para um bom trabalho na docência.

Professor competente será aquele capaz de reconstruir seu projeto pedagógico, dentro do contexto da instituição e de seu paradigma, com consciência crítica e interpretação própria, empregando as modernas tecnologias, para facilitar a interação social, possibilitando, desta forma, a criação coletiva do conhecimento compartilhado. (FARIA, 2002, p.64)

Independente da modalidade de ensino, os alunos têm necessidade de atrair para si o olhar do educador; eles precisam sentir que tem a aprovação do professor para que se sintam motivados a continuar. Por isso, entendemos que o educador precisa seduzir pedagogicamente o aluno a fim de que se concretize um processo de identificação entre ambos, processo que resultará na construção efetiva da aprendizagem, algo que já não é fácil presencialmente e quando a relação pedagógica movimenta-se de forma virtual isso se torna ainda mais complicado.

A identificação entre o “professor virtual” e o aluno que faz um curso a distância é mais complexa porque parece ocorrer uma carência ainda maior por parte do educando e assim pode surgir uma grande dificuldade de “conexão” entre professor e aluno. Ao que parece, no modelo tradicional de ensino com a presença viva dos professores, o carisma acentuado de alguns reduz o desprazer e as dificuldades de alunos menos empolgados pela aquisição do saber.

É sabido que a indústria eletrônica e o desenvolvimento das telecomunicações têm favorecido todo esse quadro e o mundo, dia-a-dia tem se tornado mais participativo, mediante o uso de voz, dados, imagens e textos cada vez mais interativos. Isso faz refletir sobre o papel da escola e do professor, por mostrar quão necessário é exercitar uma pedagogia adequada à modernidade, pedagogia que busque a inserção dos educandos em uma nova realidade cultural, na qual o conhecimento não possa ser visto como algo fragmentado.

Podemos ensinar e aprender com programas que incluam o melhor da educação presencial com as novas formas de comunicação virtual. Há momentos em que vale a pena encontrar-nos fisicamente, no começo e no final de um assunto ou de um curso. Há outros em que aprendemos mais estando cada um no seu espaço habitual, mas conectados com os demais colegas e professores, para intercâmbio constante, tornando real o conceito de educação permanente. (MORAN, 2009, p. 66)

Segundo Moran (2009) a presença física síncrona de professores e alunos não é uma necessidade diária para a construção efetiva do conhecimento, visto que na concepção deste autor é bastante viável e interessante a construção da aprendizagem colaborativa através de um intercâmbio constante entre os envolvidos no processo.

De acordo com os outros autores estudados neste trabalho não há dúvidas com relação a notável relevância e complexidade do papel do professor orientador nos programas de EAD e isso demonstra a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências quase paradigmáticas, por ser esperado que o tutor, além de possuir domínio da política educativa da instituição na qual ele esteja inserido e conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, exerça a mediação pedagógica adequada ao processo educativo.

O estudo aqui proposto foi projetado para analisar o papel do tutor de EAD com

vistas a estudar a relevância e complexidade dessa nova função dentro do atual cenário educacional brasileiro. Essa nova realidade demonstra que a EAD “promete” embasar-se na investigação interpretativa, qualitativa, descritiva e subjetiva, com valores explícitos, fundamentados na realidade, para favorecer a descoberta e a exploração do conhecimento. Propõe-se, portanto, verificar que papel é atribuído ao tutor de EAD nas pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Nesse contexto, a hipótese da pesquisa que se propõe investigar pode ser expressa da seguinte forma:

- O tutor é um elemento de mediação pedagógica de fundamental relevância para a construção da aprendizagem significativa e colaborativa na EAD?

1.1 Justificativa

A justificativa deste trabalho é preencher uma lacuna no que tange os estudos e reflexões sobre o papel pedagógico do tutor de EAD através da pesquisa bibliográfica e também da análise bibliométrica dos resumos das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país.

Acreditamos que o presente estudo pode contribuir para a área de Educação, pois há a necessidade de estudos que possam mapear e obter indicadores da produção científica acadêmica, oriundos da pós-graduação, “com a aplicação de métodos quantitativos informatizados para a avaliação da produção científica de uma área específica” (HAYASHI et al., 2007, p.3).

Esperamos com este trabalho, contribuir para a sistematização das reflexões e idéias sobre o papel do tutor de EAD, quais as suas competências, suas habilidades através das teses e dissertações sobre a Educação a Distância disponibilizadas no Banco de Teses da Capes.

1.2 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo principal:

- Analisar o papel pedagógico atribuído ao tutor de EAD nas teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação do país e disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Analisar o histórico da educação à distância e sua consolidação como modalidade de ensino no Brasil;

- Refletir sobre as concepções de diferentes autores sobre o papel pedagógico do tutor de EAD;

- Identificar a produção científica na área de Educação a Distância com foco no papel do tutor de EAD existente no Banco de Teses (Resumos) da CAPES;

- Realizar análises bibliométricas para verificar os padrões desta produção científica com relação a autores, instituição, níveis do trabalho, orientação, ano de produção, temáticas abordadas.

1.3 Metodologia

Para a realização deste trabalho, a pesquisa bibliográfica nos fornecerá parâmetros para analisar e refletir sobre diferentes concepções inerentes ao papel do tutor de EAD. A coleta de dados será realizada no Banco de Teses da Capes, que disponibiliza os resumos das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país. São mais de 200 mil trabalhos, no período de 1987 a 2008.

A análise dos dados será realizada em parte pela bibliometria, que tem como objeto o tratamento e análise quantitativa da produção científica, no caso, as teses e dissertações. Essas avaliações são realizadas através de indicadores, que refletem objetivamente em termos de quantidade e qualidade, os resultados encontrados.

Tendo em vista os objetivos propostos, especificamos as fases de desenvolvimento da metodologia:

Fase 1 – Constituição do referencial teórico-metodológico da pesquisa. O referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho será constituído de uma explanação sobre a Educação a Distância, sua importância na formação de professores e profissionais. O referencial metodológico abrangerá a abordagem bibliométrica.

Fase 2 - Coleta de dados no Banco de Teses (Resumos) da CAPES, para identificação da produção científica em Educação a Distância, com foco no papel do tutor de EAD.

Fase 3 - Descrição e categorização dos dados levantados utilizando ferramentas automatizadas para a construção de indicadores de produção científica.

Fase 4 - Análise e interpretação dos resultados obtidos realizadas à luz das abordagens bibliométrica e do referencial teórico da pesquisa.

1.4 Estrutura do Trabalho

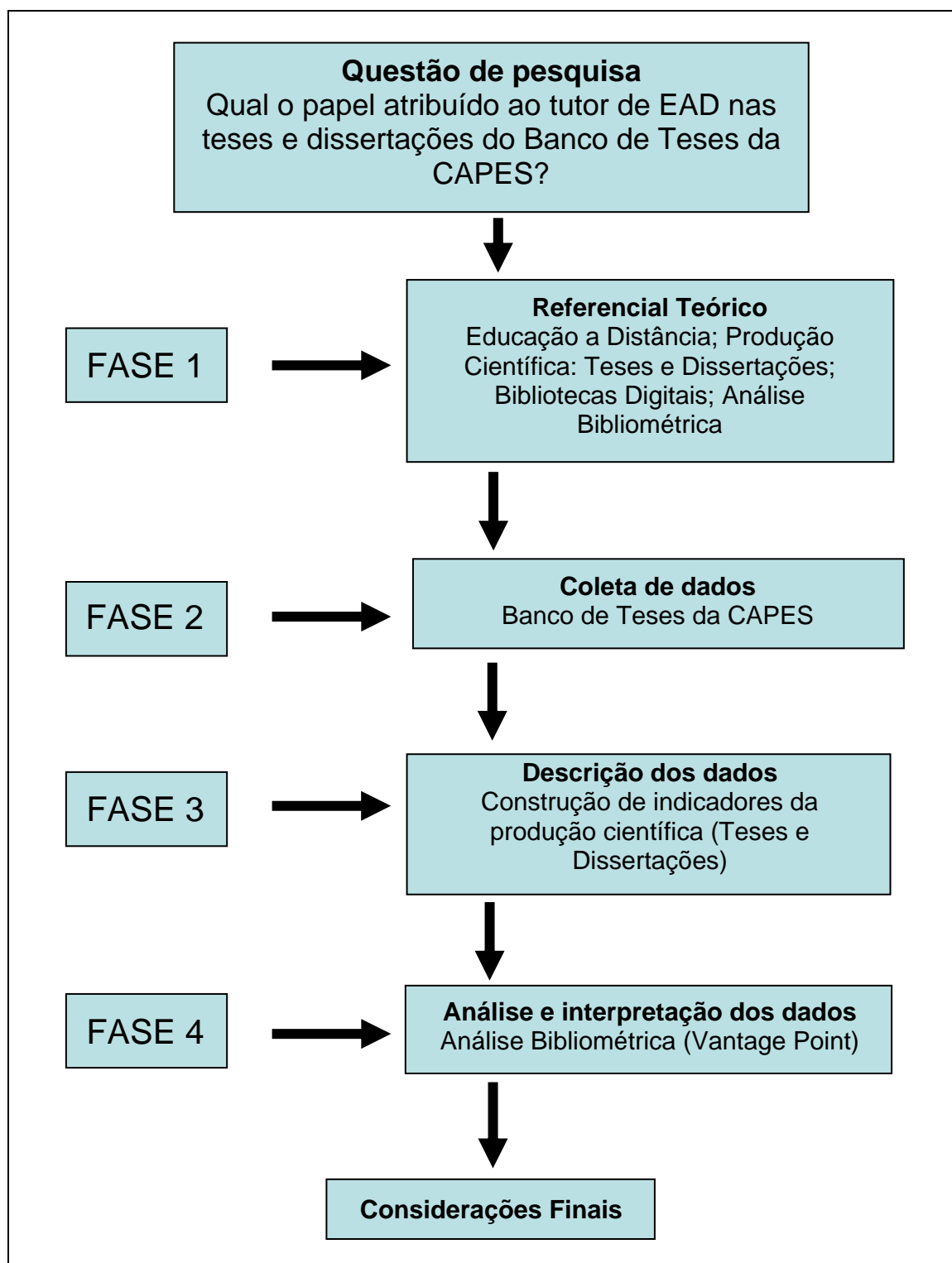


Figura 1. Estrutura da Pesquisa.

2. O REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação a Distância e a História

Antes de refletir e discorrer sobre o papel do tutor nos cursos de educação à distância nos pareceu essencial realizar um levantamento geral sobre a história da Educação a Distância no mundo e em especial, no Brasil. Após os estudos de ensaios e pesquisas publicados sobre o histórico da Educação a Distância verificamos que na verdade esta não é uma modalidade de ensino da modernidade, visto que mesmo com características peculiares à época já existe há muito tempo. Contudo, no passado eram utilizados meios, estratégias e recursos muito diferentes dos que são utilizados nos dias de hoje.

Para podermos compreender a educação à distância na atualidade precisamos inicialmente conhecer e entender os diferentes meios e estratégias utilizados em diversos projetos desta modalidade de ensino desde a antiguidade.

Segundo Saraiva (1996), a troca de mensagens escritas visando à instrução das pessoas teve início na Grécia e depois em Roma através de uma rede de comunicação. A autora destaca que:

Esse epistolário greco-romano vai se manifestar no Cristianismo nascente e, atravessando os séculos, adquire especial desenvolvimento nos períodos do Humanismo e do Iluminismo. (SARAIVA, 1996, p.18)

Através da leitura dos textos citados neste capítulo podemos compreender, elencar e descrever resumidamente fatos importantes que retratam essa visão histórica da Educação a Distância no Brasil e no mundo.

Entre nós, a radiodifusão sonora que nascera educativa da inteligência e coração privilegiados de um Roquette-Pinto, transformou-se em instrumento de doutrinação política, de propaganda comercial e de oferecimento de diversão. Cada vez mais, tudo isso junto. Assim é que a radiodifusão de sons e imagens – a televisão – já surge, aqui, obediente às leis do mercado e à ditadura dos índices de audiência. As exceções existem... para confirmar a regra. (LOBO NETO, 2007, p.2)

Saraiva destaca que um dos primeiros marcos da história da Educação a Distância foi um anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips.

Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston. (SARAIVA, 1996, p.18)

Fundamentada na pesquisa de Lobo Neto (2007), a autora acima destaca também que em 1833, um anúncio publicado na Suécia também se referia ao ensino por correspondência, e que em 1840, na Inglaterra, Isaac Pitman começa a resumir os princípios da taquigrafia em cartões postais que enviava aos seus alunos.

Os autores citados enfatizam que só se pode afirmar que o início de uma ação institucionalizada de educação a distância teve início a partir da metade do século XIX, com a criação da primeira escola de línguas por correspondência em Berlim (1856), por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt. Já em 1873, Anna Eliot Ticknor fundou em Boston a Society to Encourage Study at home e posteriormente, em 1891, Thomas Foster dá início a um curso chamado Internacional Correspondence Institute que visava ensinar medidas de segurança no trabalho de mineração.

Em 1891, a administração da Universidade de Wisconsin aprova proposta apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. (SARAIVA, 1996, p.18)

Cita ainda que em 1892, o Departamento de Extensão da Universidade de Chicago cria uma “Divisão de Ensino por correspondência”, graças à iniciativa do reitor Willian R. Harper, conhecedor do ensino por correspondência utilizado para capacitar professores para as escolas dominicais. Em 1894/1895, Joseph W. Knipe preparou seis e depois trinta estudantes para o *Certificaded Teachers Examination* em Oxford.

Lobo Neto (2007) mostra que na Suécia, em 1898, Hans Hermod, um diretor de escola de línguas e cursos comerciais, dá início ao famoso *Instituto Hermod* com a implantação do primeiro curso por correspondência.

Saraiva (1996) e Lobo Neto (2007) são unânimes ao afirmar que a expansão e a consolidação da educação a distância só é claramente confirmada a partir do século XX, reafirmando as palavras de William Harper, escritas em 1886:

Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número de estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais... (SARAIVA, 1996, p.18)

De acordo com estes autores pode-se perceber que no século XX houve um notável desenvolvimento tecnológico mundial que influenciou decisivamente o destino da educação à distância, com a disseminação dos meios de comunicação e a utilização de novas tecnologias, que propiciaram a ampliação e a diversificação dos programas utilizados nesta modalidade de ensino.

Sendo um homem do século XX, contemporâneo das tecnologias que têm merecido o qualificativo de novas (sempre usado como referência positiva...), pude também acompanhar o processo de surgimento, desenvolvimento, ápice, desprestígio, muitas vezes declínio e, até mesmo, às vezes, desaparecimento das quase nunca denominadas antigas tecnologias. Talvez porque, por serem antigas tenham perdido o “status” e sequer se lhes reconhece o direito de ser tecnologias. Chamam-nas de técnicas, simplesmente, sem “loghía”. (LOBO NETO, 2007, p.8)

O autor aponta também que no Brasil, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, novas metodologias e técnicas foram incorporadas e novos horizontes foram abertos com relação à educação à distância. A utilização de recursos tecnológicos como as transmissões de rádio, a televisão, os vídeos, o computador e a tecnologia de “multimeios” que combina textos, sons, imagens e outros mecanismos refletem a consolidação da implantação de uma nova modalidade de ensino capaz de democratizar o acesso ao saber e ajudar a resolver as questões de demanda, espaço, tempo e qualidade.

Saraiva (1996) e Lobo Neto (2007) assinalam ainda que o ensino por correspondência foi substituído pela transmissão radiofônica e depois televisiva. Mas, somente a partir da década de 1960, foram encontrados registros oficiais de programas de Educação a Distância no Brasil, período em que foram criados inclusive, alguns órgãos (Prontel e Seat) para coordenar e apoiar a teleeducação no Brasil. Contudo estes órgãos foram extintos rapidamente. Finalmente, em 1992, o Ministério da Educação e Cultura criou a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e, a partir de 1995 foi criada a Secretaria de Educação a Distância no Brasil.

O registro dessa trajetória em muito se perdeu no constante desprezo pela memória histórica, quase nunca vista como experiência humana de encaminhamento de solução de problemas, vivência de sucessos e

fracassos como elementos fundamentais na construção de uma aprendizagem significativa. (LOBO NETO, 2007)

Em sua pesquisa Saraiva (1996) constatou que lamentavelmente muitos dos projetos de educação a distância implantados no Brasil não foram oficialmente registrados. A Marinha e o Exército começaram a utilizar o “ensino por correspondência” a partir de 1939 (SARAIVA, 1996, p.20). Pouco tempo depois, em 1941 foi fundado como uma instituição de ensino livre *O Instituto Universal Brasileiro*, inicialmente com sede em São Paulo e posteriormente com filiais no Rio de Janeiro e Brasília oferecendo cursos de atualização com material impresso e alguns recursos multimídia.

A autora coloca ainda que dentre os projetos pioneiros de educação a distância no Brasil, é relevante destacar também o “Projeto Minerva” transmitido pela Rádio MEC que com apoio de material impresso permitiu que milhares de pessoas realizassem seus estudos básicos. “*O Projeto Minerva, transmitido pela Rádio MEC, com apoio de material impresso, permitiu a milhares de pessoas realizarem seus estudos básicos*” (SARAIVA, 1996, p.20).

Ela observa que o nome “Minerva” é uma homenagem a deusa grega da sabedoria e que o rádio foi escolhido na época em função do baixo custo e familiaridade da clientela. Em apenas um ano conseguiu atingir um total de 174.246 alunos, desses 61.866 concluíram os cursos, ou seja, na verdade a concretização dessa experiência demonstrou elementos negativos como oscilação de matrículas e evasão elevada.

Um projeto importante interrompido sem ter alcançado seus objetivos e metas foi o “*Projeto SACT*”, objeto de estudo da tese de doutorado de Santos (1981).

Portanto a razão do fracasso de muitos projetos de educação para o desenvolvimento deve ser buscada lá mesmo onde se encontram bloqueadas as veleidades da escola nos países subdesenvolvidos, isto é, no conjunto dos fatores sócio-econômicos e culturais, no chão social sobre o qual os projetos são construídos. Ora, o que importa aqui é que, freqüentemente, o chão social compromete não só as experiências, mas com elas, a intenção de avaliá-las. (SANTOS, 1981, p.169)

Belloni (1999), na mesma linha de raciocínio de Santos (1981), declara:

As condições concretas de implementação das políticas propostas, aí incluídos os interesses políticos em jogo, não apenas prejudicam sua efetividade como obnubilam a compreensão do processo de inovação tecnológica na educação, mascaram as avaliações, escondendo fracassos e canalizando os eventuais sucessos da ação educacional como dividendos para interesses políticos eleitorais. (BELLONI, 1999, p.7)

Segundo os autores citados acima, o Projeto Saci foi desenvolvido nos fins dos anos de 1960 e início da década de 1970 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, era ligada a presidência da república, com o objetivo de oferecer ao governo federal subsídios para a implantação de um sistema de teleducação (como era chamada a educação à distância naquela época). O Projeto pretendia experimentar o uso de satélites em educação, transmitindo programas de rádio e televisão para escolas de 1º grau escolhidas aleatoriamente no Rio Grande do Norte.

Santos (1981) assinala que a produção do programa era localizada no Instituto de Pesquisas Espaciais, em São Paulo, instituição responsável pelo projeto, desde sua concepção inicial por engenheiros e militares americanos e brasileiros.

Além da idéia de usar rádio e televisão através do satélite, o projeto Saci oferecia a utilização de mecanismos constantes de *feedback* dos alunos, através de textos de instrução programada e um sistema de correção de testes por computador. O projeto propunha-se desenvolver

um experimento de utilização ampla dos meios de comunicação de massa para fins educativos. (SARAIVA, 1996, p.20)

Segundo Santos (1981), Saraiva (1996) e Belloni (1999) diversos fatores contribuíram para o fracasso do projeto Saci. Para Saraiva (1996) a própria localização institucional do projeto revelava um caráter tecnocrático, cuja prioridade não era a educação e sim experimentar as potencialidades do satélite de comunicação.

Os autores concordam de que alguns dos projetos como o “Saci” que utilizavam a tecnologia para levar a educação a lugares de difícil acesso, objetivando a “democratização do ensino”, falharam pela falta de estrutura, falta de objetividade pedagógica e falta de comprometimento das autoridades.

Saraiva (1996) e Belloni (1999) citam o *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC) que iniciou suas atividades em 1976, com a criação de um sistema nacional de teleeducação. No período de 1976 a 1988 foram oferecidos cerca de 40 cursos com o uso de material instrucional, e em 1991, o SENAC passou por uma avaliação que reestruturou todo o seu programa de educação à distância. Calcula-se que em 1995, aproximadamente dois milhões de pessoas fizeram cursos na modalidade a distância no SENAC.

A Universidade de Brasília (UnB) é uma das universidades que tem uma experiência de mais de quinze anos em educação a distância com cursos de extensão. Em 1979, a UnB oferecia mais de vinte cursos, sendo que seis deles foram trazidos da *Open University* (UK). Nessa época mais de 50 mil pessoas inscreveram-se formalmente nos cursos a distância da UnB, e em 1985, o programa de ensino a distância da UnB transformou-se na Coordenadoria de Educação a Distância (SARAIVA, 1996, p.22).

Litto (2006) enfatiza que o trabalho pedagógico e dinâmico do professor jamais será substituído, pois a ação docente será sempre “nobre” e indispensável ao processo educacional independente das inovações tecnológicas e recursos disponíveis.

Quando computadores começaram a chegar nas salas de aula no fim da década de 1980, muitos professores perguntaram se o computador substituirá o professor; e a resposta padrão era: naquilo em que o professor *pode* ser substituído (atividades repetitivas, entrega rotineira de conhecimento mastigado, tarefas administrativas), sim, pode e deve ser substituído pela máquina de forma que o professor, em carne e osso, tenha a oportunidade de fazer um trabalho mais nobre, mais sagrado do que faz hoje. (LITTO, 2006, p.6)

Dentre os programas que marcaram o histórico da educação a distância destacamos o Telecurso do 2º grau e o Supletivo do 1º grau, ambos desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho (SARAIVA, 1996 e BELLONI, 1999). Estes programas utilizavam basicamente a televisão e um material impresso que era vendido nas bancas de jornal para preparar milhares de alunos para os exames supletivos. A Fundação Roberto Marinho transmitiu também outros programas educativos atendendo milhares de jovens e adultos. Foi responsável pela produção da série Telecurso 2000 (1º e 2º graus) e alguns cursos profissionalizantes em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), SENAI e SESI de São Paulo.

O Telecurso 2000 é composto de 1.140 programas televisivos. Como apoio às atividades de estudo individual ou em grupo, os alunos têm à sua disposição, nas bancas de jornal e revistas, os livros das disciplinas de 1º e 2º graus e do curso de Mecânica. Outros cursos profissionalizantes serão produzidos pela FRM. (SARAIVA, 1996, p.23)

Em 1993, o SENAI do Rio de Janeiro deu início as suas atividades com o curso de Noções Básicas de Qualidade Total e Elaboração de Material Didático Impresso e

assim criou o seu Centro de Educação a Distância atendendo milhares de pessoas e empresas localizadas em quase todos os estados ministrando os dois cursos à distância (SARAIVA, 1996, p. 24).

Saraiva (1996) destaca também o programa “Um salto para o futuro” totalmente desenvolvido pela fundação Roquete-Pinto, em 1991. Este programa utilizava material impresso, rádio, TV, fax e telefone e como era transmitido via satélite proporcionava também momentos interativos que possibilitavam a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas. O objetivo inicial era a atualização dos professores, mas foi também utilizado como apoio aos cursos de formação de professores que iriam atuar nas séries iniciais. O programa tinha abrangência nacional, com bons resultados que proporcionou atualização a milhares de professores, melhor produtividade em sala de aula e maior intimidade com as tecnologias da comunicação.

Vale lembrar que este programa oportunizou em cada unidade federada uma Coordenadoria de Educação a Distância vinculada à Secretaria Estadual de Educação para utilização dos programas de educação a distância. O programa foi ainda um grande motivador de mudança de mentalidade e de desenvolvimento de ações concretas que abriram novas perspectivas para a educação a distância no Brasil.

A partir de 1993, multiplicaram-se os congressos e seminários sobre EAD, atraindo grande número de pessoas, e o assunto passou a ser item obrigatório da agenda dos educadores. (SARAIVA, 1996, p.25)

Segundo Lobo Neto (2001) foi a partir de 1993, através do decreto nº 1.237, de 6/9/94, que o Ministério da Educação e Cultura junto ao Ministério das Comunicações tomou as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política nacional de Educação a Distância criando o Sistema Nacional de Educação a distância.

As propostas educativas comprometidas com a superação da distância (e do tempo!), que se chamaram ensino por correspondência e teleeducação, passam a assumir a responsabilidade de ser **educação**, de realizar-se a distância e, mais ainda, de caracterizar-se como intencionalmente abertas, isto é, rompendo com paradigmas firmemente estabelecidos, desenvolver-se de forma mais flexível diante, por exemplo, do antigo rigor do cumprimento de pré-requisitos, de seriação progressiva. (LOBO NETO, 2001, p.5)

Desse modo, vemos que de acordo com o autor o paradigma convencional gradativamente vem sendo rompido superando a distância e o tempo oferecendo mais flexibilidade, autonomia e facilidade de acesso.

Este autor coloca que em setembro de 1995, em caráter experimental foi lançado um importante programa no itinerário da Educação à distância, a “TV Escola” que passou a operar em caráter definitivo a partir de março de 1996.

Saraiva (1996) antes de Lobo Neto (2001) afirmava que:

(...) merecem destaque dois programas que, a meu ver, constituem-se em conquistas institucionais e marcos referenciais na nossa história de educação a distância. São eles: Um salto para o futuro e TV Escola. (SARAIVA, 1996, p.24)

Para Belloni (1999), o programa “TV Escola” foi implantado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em âmbito nacional com o objetivo prioritário de aperfeiçoamento e de valorização do corpo docente, assim como a melhoria da qualidade do ensino. A programação era transmitida para todo país via satélite e geralmente gravada em fitas de vídeo para uso posterior dos professores em reuniões de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), ou mesmo pelos diretores ou alunos (Anexo 1).

As intenções inovadoras e de interdisciplinaridade, presentes nos materiais da TV Escola e do Programa Um Salto para o Futuro não atingem seus objetivos, e os resultados no lado da utilização – as formas como os usuários se apropriam deste conhecimento – não mostram esta integração pedagógica entre as disciplinas, e menos ainda uma prática mais ativa e centrada no aluno. Ao contrário, nem professores, nem escolas costumam abrir espaços em suas agendas carregadas de conteúdos para desenvolver atividades "extracurriculares" de discussão de temas extremamente importantes para os jovens (e, portanto, com alto potencial de motivação) tais como sexualidade, violência, mídias, meio-ambiente, profissões. Torna-se mais uma vez evidente que os programas de formação continuada e mesmo as propostas curriculares mais inovadoras não têm conseguido romper a barreira entre a teoria inovadora e a prática convencional nem entre políticas tecnocráticas e "propagandeiras" e as condições precárias de realização efetiva dessas políticas. (BELLONI, 1999, p.15)

Todos os autores supracitados concordam que de fato o ano de 1996 foi muito importante para a educação à distância, pois além do “TV Escola” este ano contou também com a implantação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, que colocou em vigor efetivamente no Brasil algumas normas muito importantes referentes a esta modalidade de ensino e a partir de sua efetiva implementação esta modalidade de ensino passou a ser um pouco mais “respeitada” no meio acadêmico e de modo geral em toda sociedade.

Assim é que, a partir de 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação a Distância passou a ser considerada alternativa regular – e regulamentada - de prestação educacional aos brasileiros. Hoje, é de uma estratégia de acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da Sociedade, que os textos legais e as normas oficiais passam a tratar. (LOBO NETO, 2007, p.5)

Na opinião de Belloni (1999), a LDBN n. 9394/96 deixou algumas lacunas e alguns governantes infelizmente se aproveitaram disso para implantar projetos com pretensões nitidamente “políticas” e pouco pedagógicas. A autora destaca que alguns

projetos utilizam a chamada “televisão escolar substitutiva” para suprir as carências do ensino básico e alcançar índices mais aceitáveis pelos organismos internacionais de fomento. Belloni cita como exemplo mais recente deste tipo de experiência o projeto “Viva Educação: ensino médio para todos”, onde a proposta da governadora do Maranhão é substituir o ensino médio regular por um ensino supletivo a distância objetivando atingir rapidamente os milhares de jovens que estão fora da escola e principalmente melhorar a opinião pública em relação ao seu governo (Anexo 2 e 3).

A autora buscou estabelecer os nexos teóricos e práticos entre duas dimensões essenciais da questão: as injunções políticas que determinam as práticas experimentadas nas diversas experiências realizadas e as questões econômicas que se revelam nas tecnologias utilizadas e nas formas como estas se articulam com as condições reais de implementação.

A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. Nas sociedades contemporâneas, "do conhecimento" ou "da informação", a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma "educação ao longo da vida" (lifelong education) mais integrada aos locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos. São estes dois grandes desafios que os sistemas de ensino superior enfrentam agora e para os quais a educação a distância pode contribuir: expansão significativa e diversificação da oferta de formação inicial, para atender à demanda decorrente da expansão do ensino secundário; criação de novos modos de formação continuada adequada às demandas do mercado de trabalho "pós-fordista". (BELLONI, 1996, p.16)

Na concepção desta autora, a Educação a Distância se tornou uma nova “fatia de mercado” muito promissora onde ocorre a combinação entre a tecnologia da informação e da comunicação com as técnicas de gestão e marketing. No texto a pesquisadora enfatiza que esta junção pode resultar “às vezes, com sorte” em efetiva aprendizagem.

No contexto atual do capitalismo, sobretudo com o sucesso incontestável dos sistemas midiáticos de vocação mundial (televisão e internet), o campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora, na qual o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. Evidentemente, o modelo neoliberal selvagem, aplicado aos países periféricos segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre há muito no campo da comunicação, produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem tão baixos. É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das tic se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem. (BELLONI, 1996, p.4)

Apesar de deixar muito claro que vê na educação a distância uma atividade bastante lucrativa para as instituições privadas, a autora não deixa de destacar também que a modalidade oferece a possibilidade de democratização do acesso e diminuição das desigualdades sociais.

Contudo, mesmo sendo um campo em visível crescimento e estando devidamente amparada pela legislação vigente vemos que a Educação a Distância continua repleta de polêmicas e desafios porque muitas pessoas infelizmente ainda a consideram como uma modalidade de ensino “inferior”, visto que algumas secretarias municipais de ensino colocam certas “resistências” ao cadastrar docentes que obtiveram seus títulos nesta modalidade.

Na opinião de Litto (2008), antigamente a demanda de alunos era muito maior que o número de universidades e o investimento em EAD poderia ser um grande passo na luta contra a exclusão social especialmente pensando nas pessoas que vivem em lugares de difícil acesso como o sertão, por exemplo. Litto (2008) destaca que o Ministério da Educação ainda coloca alguns entraves para a Educação a Distância e isso vem dificultando e prejudicando sua expansão.

Acreditamos que o MEC esteja equivocado ao estabelecer que há apenas um único modelo de qualidade na EAD, e que é este o modelo adotado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), importante projeto do próprio Ministério. O MEC diz que é apenas no formato da educação “semipresencial” (a mistura do presencial com a EAD), com atendimento regular de alunos em “pólos presenciais, é que existe “qualidade”. Essa visão diminui as possibilidades de experimentação, de inovação e de abordagens pluralistas, fatores altamente positivos, defendidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/1996). Da mesma forma, representam uma atitude conservadora e fechada. Por exemplo, o MEC exige biblioteca presencial e específica para cada curso oferecida no pólo, e não aceita bibliotecas digitais online, ou a possibilidade de a biblioteca central da universidade enviar livros solicitados pelos alunos. (LITTO, 2008, p.2)

Até aqui, constatamos que após a LDBN n. 9394/96 não ocorreram grandes alterações nas normas que regem a educação à distância no Brasil, porém cabe destacar que dois importantes documentos trouxeram mudanças significativas ao cenário da educação a distância no Brasil, são eles a Portaria n. 4.059/2004 que estabeleceu que 20% dos cursos presenciais podem ser oferecidos a distância e a Portaria n. 873/2006 que autorizou em caráter experimental as instituições federais de ensino superior para a oferta de cursos superiores à distância.

Litto (2008) é bastante enfático ao destacar que não deve haver diferença no tocante a qualidade do ensino em uma ou outra modalidade, pois considera que os principais propósitos do ensino são os mesmos na modalidade presencial ou a distância.

Seja na convencional opção presencial, seja na modalidade a distância, os critérios de qualidade no ensino superior devem ser iguais, levando o aluno aos mesmos propósitos: usar a informação com inteligência, aplicar o conhecimento adquirido na disciplina escolhida e em outras áreas, desenvolver espírito crítico e realizar pesquisa, além de comunicar-se com clareza. (LITTO, 2008, ONLINE)

Saraiva (1996), Belloni (1999) e Litto (2008) concordam que nos primórdios a educação a distância pode ter se constituído em um recurso para *suprimir* deficiências educacionais, porém com o passar do tempo passou a representar uma nova prática que permite um “entendimento” entre as necessidades e capacidades particulares de forma *presencial e não presencial* como vem ocorrendo em diversas instituições do país que oferecem cursos de graduação e especialização a distância oferecendo mais oportunidades de aprimoramento a uma comunidade escolar com características diferenciadas.

A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. (BELLONI, 1999, p.16)

Embora parcial, o panorama estudado até o presente momento nos permite dizer que estamos vivendo um novo cenário educacional aonde o paradigma emergente vem rompendo barreiras num contexto diferenciado, muito mais amplo e aberto.

Nesse cenário, a EAD desponta como modalidade do futuro, provavelmente vivendo novas etapas, com ênfase na integração de meios, em busca da melhor e maior interatividade. As tecnologias da informação aplicadas à EAD proporcionam maior flexibilidade e acessibilidade à oferta educativa, fazendo-as avançar na direção de redes de distribuição de conhecimentos e de métodos de aprendizagem inovadores, revolucionando conceitos tradicionais e contribuindo para a criação dos sistemas educacionais do futuro. (SARAIVA, 1999, p.27)

Na opinião de Litto (2008), a Educação a distância representa a mais apropriada solução para aumentar o acesso a estudos pós-secundários destinados a camadas da nossa população que não tiveram essa oportunidade no passado, ou por morarem longe dos centros urbanos (70% dos municípios brasileiros não dispõem de qualquer instituição de ensino superior), ou por não terem condições econômicas para se dedicar aos estudos. O referido autor afirma ainda que a flexibilidade oferecida pela EAD é necessária para pessoas que têm de trabalhar para seu próprio sustento, que têm a motivação para progredir profissionalmente e a autodisciplina necessária para completar tarefas acadêmicas, mesmo quando não há um docente a seu lado auxiliando-as.

2.2 Desafios e paradigmas emergentes que envolvem a Educação à distância

Estamos vivendo a era da simultaneidade de desafios e paradigmas emergentes bastante complexos na Educação e em meio a esta complexidade multidimensional vem se consolidando uma nova modalidade de ensino conhecida como Educação a Distância. Talvez a palavra “nova” não seja o adjetivo apropriado para falar de Educação a Distância, visto que no capítulo anterior foi possível constatar que com diferentes meios e recursos a mesma tem um histórico bastante amplo.

Para compreender o atual cenário educacional que passou por inúmeras transformações e mudanças paradigmáticas nos últimos tempos, vamos refletir um pouco sobre a dicotomia existente entre o paradigma conservador (dominante) e o paradigma emergente (inovador) na educação.

Através da leitura analítica de vários autores que tem contribuído com suas pesquisas sobre a “crise dos paradigmas” vimos que em todas as áreas do conhecimento a crise entre o paradigma conservador e o paradigma emergente tem se constituído em um núcleo de grandes debates. A crise dos paradigmas pode ser claramente identificada através de rupturas conceituais significativas em consonância com uma nova visão de mundo, decorrente do uso incorreto de outros paradigmas.

Ao pesquisar primeiramente os conceitos de “paradigma” nos deparamos com o filósofo e historiador Kuhn que define a palavra paradigma como: realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência (KUHN apud OLIVEIRA 2003, p.23).

Kuhn se refere a um “paradigma” como um conjunto de crenças, valores e técnicas de uma mesma comunidade científica, ou seja, na visão de Kuhn a ciência sofre uma grande transformação quando paradigma científico é “destituído”, mas um paradigma ou um conjunto de paradigmas deve, sempre, ser substituído por outro, conforme for julgado inadequado e insatisfatório.

Nesse mesmo contexto, Moraes (1998, p.58) afirma que: “(...) o grande problema da Educação está no modelo da ciência, que prevalece num certo momento histórico, nas teorias de aprendizagem que o fundamentam e que influenciam a prática pedagógica”.

Assim, podemos entender que a ciência influencia a educação de modo paradigmático, porém a educação simultaneamente determina o “modelo” de ciência existente nos diferentes contextos históricos.

Para Morin (1996) a definição de paradigma envolve a noção de “relação dominadora” que determina o rumo das demais teorias.

(...) comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso; (...) relações que podem ser de conjunção, de disjunção, de inclusão, etc., o que não contradiz a idéia de que, uma vez constituídas as redes sejam mais importantes. (MORIN, 1996, p.287)

Na interpretação de Morin esse tipo de relação dominadora possibilita ao paradigma controlar todos os discursos privilegiando algumas relações e menosprezando outras sem jamais deixar de controlar sua lógica.

Agora que analisamos o conceito de “paradigma” vamos refletir um pouco sobre os protagonistas da crise: “Paradigma Conservador X Paradigma Emergente”.

Alguns autores fazem críticas ao paradigma conservador ao destacarem que o método cartesiano influenciou fortemente a ciência moderna direcionando a educação à supervalorização de algumas disciplinas do currículo em detrimento de outras.

Segundo Santos (1991), foi a partir da revolução científica do século XVI (onde houve uma ruptura com o pensamento aristotélico-medieval) que se constituiu o modelo de racionalidade que presidia a Ciência Moderna e este modelo foi desenvolvido pelas ciências naturais (Física, Biologia, Química e suas derivadas) até o século XVIII. Finalmente no século XIX esse modelo de racionalidade passou também a abranger às Ciências Humanas (Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, etc).

Para o paradigma dominante ou conservador “quantificar” era sinônimo de conhecer, ou seja, a matemática era o principal instrumento do método científico que, de acordo com Santos (1991) tinha como base a observação, a descrição e a sistematização das informações da Natureza, mediada pelo crivo da razão e da lógica, usando como instrumento a matemática, pois quantificar se tornou sinônimo de conhecer. O modelo de conhecimento científico das Ciências Naturais (ou Exatas) era o único modelo válido de conhecimento.

Sobre a crise de identidade das ciências este autor salienta que:

Galileu aritmetizou o universo; Descartes, com sua geometria analítica e seu método dualista filosófico, reduziu o mundo a quantidades e interações mecânicas; e Newton, posteriormente, coroou essa visão de mundo com sua Física, que endossou empiricamente as idéias de Galileu e Descartes. (SANTOS, 1991, p.64)

Ele destaca também que o novo modelo de saber científico emerge trazendo consigo uma nova visão de sociedade que tem como base quatro princípios:

- a) Todo conhecimento científico-natural é científico social
- b) Todo conhecimento é local e total
- c) Todo conhecimento é autoconhecimento
- d) Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

Analisando os princípios e as idéias de Santos (1991) compreendemos que deixou de existir uma ruptura entre o homem e a natureza e como consequência acabou a distinção entre as ciências exatas e humanas. Para ele a ciência não descobre, mas sim cria conhecimentos, e além de não ser a única explicação possível tem sempre como objetivo tornar-se senso comum. “A Ciência deixa de ser hermética e reservada a

poucos eleitos capacitados, para ganhar o domínio público e tornar-se um saber popular” (SANTOS, 1991, p.64).

Oliveira (2003) coloca que o paradigma conservador/dominante separa o sujeito do objeto de estudo e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de maior objetividade e rigor científico.

Mesmo com os avanços científicos e tecnológicos o individualismo e a visão de mundo cartesiana prevaleceram e o ensino fragmentado continua sendo reforçado pela reprodução do conhecimento que conduz o ser humano a uma visão de mundo tecnicista.

(...) inadequações cada vez mais amplas, profundas e graves entre, de um lado os saberes desunidos, divididos, compartimentados e de outro, as realidades de problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários (MORIN, 2000, p.36).

Outros autores contribuem com estudos específicos sobre o “Paradigma Emergente” e o que existe de consenso entre eles é a busca da visão da totalidade superando a “fragmentação e reprodução” do conhecimento pela “produção e construção” do mesmo. Estes pesquisadores visam motivar os educadores a buscarem uma nova prática pedagógica que realmente envolva o aluno no processo educacional como sujeito ativo, reflexivo e questionador.

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e educação de qualidade que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN, 2000, p.15)

No atual contexto histórico educacional em que vivemos não é uma tarefa simples integrar todas as dimensões do ser humano o que torna ainda mais complicado definir as características do “Paradigma Emergente”, porém sabe-se que o mesmo engloba diversos pressupostos de novas teorias.

Moraes (1998), por exemplo, denomina como Paradigma Emergente a aliança entre as abordagens construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente.

Na visão de Behrens (1998, 2000), o Paradigma Emergente é uma aliança entre os pressupostos da *visão sistêmica* (reaproximação das partes na busca da visão do todo, de um sistema integrado e interconectado), da *abordagem progressiva* (relação dialógica, crítica, reflexiva, com ações articuladas, trabalho coletivo e busca da transformação da realidade) e do *ensino com pesquisa* (parceria dos alunos e professor na construção do conhecimento e na superação da reprodução), instrumentalizada pela tecnologia inovadora (recursos tecnológicos aparecem como suportes relevantes mediados por uma ação docente inovadora).

Concordamos com Behrens (1998, 2000), no tocante a concepção de uma prática pedagógica formada por uma aliança entre estas abordagens. O professor deve ocupar o papel de mediador do processo que terá como meta principal instigar seus alunos a realizarem atividades que demandem interrelação, participação ativa, interdisciplinaridade, autonomia, iniciativa, análise crítica, reflexão, argumentação, criação e efetiva construção do conhecimento.

Esta autora relaciona o termo tecnologia inovadora, entendida como o homem que utiliza meios e técnicas para facilitar seu trabalho, com a prática pedagógica, ou seja, à visão do todo, da teia das inter-relações, para evitar a fragmentação do saber.

Uma prática competente que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige a inter-relação e a instrumentalização da tecnologia inovadora, tendo como instrumentos a rede de informações como suporte à prática docente, porém inovadora no sentido de interconexão entre os sujeitos produtores de seus conhecimentos. (BEHRENS, 1998, p.61),

Segundo Moraes (1998) o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social, a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento.

Que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, a partir dos quais um modifica o outro, e os sujeitos se modificam entre si. (MORAES, 1998, p.66)

Na visão de Freire (1997) essa relação é de parceiros solidários que enfrentam desafios das problematizações do mundo contemporâneo e se apropriam da colaboração, da cooperação e da criatividade, para tornar a aprendizagem colaborativa, significativa, crítica e transformadora.



Figura 2 – Prática pedagógica inovadora.
Fonte: RICESU.

A Figura 2 mostra todos os fatores diretamente interligados que integram uma prática pedagógica inovadora que tenha como meta principal a “aprendizagem colaborativa”. O termo “aprendizagem colaborativa” está em destaque nos projetos pedagógicos de várias instituições ditas inovadoras, porém o maior desafio para instituições, professores e alunos encontra-se na verdadeira compreensão de que o “**ser**” se constrói na relação com o outro.

O termo “aprendizagem colaborativa ou cooperativa” é muito utilizado pelas instituições que oferecem cursos superiores na modalidade à distância, visto que os ambientes virtuais de interação são espaços muito propícios a este tipo de aprendizagem. Na verdade o que existe é um processo de ajuda mútua entre os estudantes que inicialmente encontram-se “assustados” com os novos recursos e ferramentas utilizados numa sala de aula não convencional.

A Aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno (BRUFFEE, 1993; N.I.S.E., 2000).

Behrens (2000) acredita que a inserção das tecnologias pode potencializar a ação docente e auxiliar muito na produção do conhecimento especialmente nos cursos universitários, porém esta pesquisadora enfatiza que a tecnologia não pode ser encarada como a salvadora da prática pedagógica do educador, visto que somente a disponibilização de ferramentas não garante uma boa qualidade de ensino.

Ao trabalhar com as tecnologias na escola, de forma crítica, o professor estará criando condições para que o aluno consiga lidar com as tecnologias da sociedade, apropriando-se delas como sujeito. (LEITE et al, 2003).

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo com um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominada visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades estamos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos) (CAPRA, 1996, p.25).

Nessa perspectiva vemos que o paradigma emergente desafia os professores a buscarem inovações em sua prática pedagógica, no tocante a construção da

aprendizagem significativa que produz o conhecimento. Segundo Behrens (2000), os educadores de hoje são instigados a superar a mera reprodução e buscar formar profissionais que venham a atuar como cidadãos críticos e criativos.

Sant'ana e Behrens (2003) apostam na fusão de estilos de aprendizagem, na pluralidade de métodos, na diversidade de atividades que fomentem a reflexão e a crença no potencial criador dos alunos.

No paradigma inovador, o aluno passa a ocupar o papel de sujeito ativo, questionador e investigador no processo educativo. Nesse novo contexto compreendemos a necessidade de se buscar o equilíbrio entre pressupostos teóricos e práticos em uma interrelação de conteúdos que serão trabalhados de maneira inter e transdisciplinar e não mais de maneira fragmentada.

A presença inegável da tecnologia na sociedade contemporânea constitui a primeira base para que haja necessidade de sua presença na escola. De forma que “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”. (PERRENOUD *apud* OLIVEIRA, 2001, p.7)

A nova metodologia tão presente no paradigma emergente (ou paradigma da complexidade) requer a inserção das tecnologias como ferramentas auxiliares no novo processo ensino aprendizagem do ensino superior que agora deve visar a aprendizagem colaborativa, significativa e transformadora. Para isso os professores universitários que atuam na educação a distância ou no ensino presencial devem criar oportunidades de interação, ou seja, criar exercícios que envolvam a cooperação e potencializam a comunicação facilitada pelos recursos tecnológicos. Segundo Behrens (2000) essa

mudança paradigmática está de fato ajudando a colocar a educação em patamar de modernidade condizente com o desenvolvimento da sociedade no século XXI.

Urge uma mudança paradigmática, na tentativa de recuperar a visão total dos saberes. Mas, a busca de um novo paradigma demanda uma revisão na visão de mundo, de sociedade e de homem; portanto, outro desafio para os profissionais de todas as áreas do conhecimento é a construção de comunidades ecologicamente sustentáveis, organizadas de tal modo que suas tecnologias e instituições sociais, não prejudiquem a capacidade intrínseca da natureza de sustentar a vida. A educação hoje só tem sentido se articulada com essa visão sistêmica e complexa do universo. (CARVALHO, 2008, p.2).

Desse modo, vimos que Carvalho (2008) destaca com muita propriedade a necessidade de se repensar a visão de mundo, de sociedade e de homem, colocando a mudança paradigmática como um desafio para os profissionais da educação.

De acordo com Mizukami (1986, p.99) um professor engajado em uma prática transformadora “procurará desmistificar e questionar com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura”.

Para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas, deve-se constituir uma aliança formando uma verdadeira teia com a visão sistêmica que supera a fragmentação do conhecimento. Ela se expressa na abordagem progressista e no ensino por pesquisa que instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. (BEHRENS, 2000, p.4)

Analisando o paradigma emergente na visão dos diferentes autores constatamos a demanda emergencial da mudança na ação didática, ou seja, adotar uma prática pedagógica intencionalmente planejada e integrada é algo indispensável e urgente. Somente adotando um enfoque globalizador será possível orquestrar uma ação didática

que tenha como princípio educativo tornar os alunos protagonistas do processo educacional e do seu papel na sociedade.

O fortalecimento das convicções pedagógicas dos professores e da indispensável presença dos mesmos como mediadores no processo é fundamental para a construção efetiva da aprendizagem colaborativa, significativa e permanente.

O sentido de globalização não consiste em um somatório de informações disciplinares, mas em encontrar o nexo, a estrutura cognoscitiva, o problema central, que vincula os conhecimentos e possibilita a aprendizagem. (HERNANDEZ, 2000, p.134, 135)

Nesse contexto, Moran (2000) afirma que no cenário atual há uma preocupação maior com ensino de qualidade do que com a educação de qualidade. Para Moran, ensino e educação são conceitos diferentes.

No ensino se organizam uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a que compreendam áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemáticas).

Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Fala-se muito de ensino de qualidade. Muitas escolas e universidades são colocadas no pedestal, como modelos de qualidade. Na verdade, em geral, não temos ensino de qualidade. Temos alguns cursos, faculdades, universidades com áreas de relativa excelência. Mas o conjunto das instituições de ensino está muito distante do conceito de qualidade. (MORAN, 2000, p.12)

Assim, subentendemos que na visão de Moran (2000) grande parte das instituições não está muito preocupada com o real conceito de qualidade, ou seja, lamentavelmente somente algumas se engajam de fato na busca de uma visão da totalidade do ensino.

O contexto educacional atual nos parece ainda bastante deficiente, visto que teoricamente o paradigma emergente demonstra ser o modelo ideal para a educação de

qualidade, porém o que vemos é a teoria não vem sendo acompanhada da prática na maioria das instituições.

Nesse cenário repleto de especificidades da modernidade encontramos a figura do professor que enfrenta inúmeras barreiras e dificuldades para exercer uma prática pedagógica de qualidade. Em especial, nos remetemos à figura do tutor que atua como mediador pedagógico nos cursos de educação a distância fazendo uso da tecnologia como ferramenta essencial.

Agora que refletimos sobre a crise paradigmática e compreendemos melhor as diferentes concepções sobre o paradigma emergente vamos analisar e discorrer sobre o papel do **tutor**, suas funções, competências, habilidades e as dificuldades encontradas durante o processo nos cursos superiores ministrados a distância.

2.2.1 O papel do tutor: relevância e complexidade

Em uma análise ainda imprecisa pensamos que a mediação do tutor surge como uma intervenção pedagógica necessária para propiciar credibilidade ao curso e de modo geral à Instituição, visto que o processo de ensino aprendizagem a distância requer um espaço interativo confiável, onde a reciprocidade na construção do conhecimento é essencial.

Através de nossa vivência em duas diferentes instituições que oferecem cursos superiores a distância consideramos nesse primeiro momento a mediação do tutor enquanto uma “prática pedagógica” inovadora, visto que compreendemos a mediação do tutor como princípio educacional que vem ressignificar a ação docente.

Ao pensar na complexidade de atuar como um “docente virtual” nos deparamos com algumas questões instigantes: É possível formar alunos sensíveis, críticos e participativos na Educação a Distância? A figura do professor ou tutor é de fato indispensável nos dias de hoje, mesmo com tantos recursos tecnológicos?

O que é **ser professor hoje**? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter **consciência** e **sensibilidade**. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem **sentido para a vida** das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. **Educar** é dar sentido a cada um dos nossos atos cotidianos. Por isso os educadores são imprescindíveis. (GADOTTI, 1999, p.3)

Gadotti salienta a importância da “consciência e sensibilidade” do professor e destaca que na era da obsolescência da informação, dominar um método é mais decisivo para o desenvolvimento da inteligência do que dominar grande quantidade de conteúdos. Deve-se ainda à ênfase dada a **auto-aprendizagem** pela discussão. Só se assimila aquilo que foi aprendido por vontade própria.

Amparadas na legislação vigente, muitas instituições privadas ampliaram significativamente a oferta de vagas para cursos superiores e também de pós-graduação.

Em 2005 é criado o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹ permitindo o acesso ao ensino superior público e gratuito. O surgimento da UAB polemizou ainda mais as discussões sobre a questão da garantia da qualidade dos cursos oferecidos a distância. Tal polêmica advém do fato de que muitas pessoas manifestam

¹ O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior.

preconceito, sem conhecer a dinâmica das ferramentas e estratégias utilizadas nesta modalidade de ensino e, principalmente, sem a devida compreensão da relevância e complexidade do papel do professor que atua como tutor nos cursos de educação à distância.

Podemos constatar que é unânime a concepção de que este novo profissional da educação tem um perfil diferenciado, pois tem que deixar de lado a sala de aula tradicional para atuar em um cenário bastante dinâmico nos ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa.

Em outras palavras, os tempos e espaços da educação tradicional são redimensionados, o que transforma as formas “consolidadas” de ensinar-aprender e isso sempre gera resistência, insegurança e preconceitos sobre a modalidade de EAD. (MILL et al, 2008, p.113)

Com a expansão da Educação a Distância, a relação ensino-aprendizagem sofreu grandes transformações e a função do docente, enquanto “tutor”, passou a ocorrer através de uma grande mediação tecnológica, visto que todo processo de interação se dá através de ferramentas diversas existentes nos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem.

2.2.2. Tutor: O mediador que ensina a distância

Segundo Mill et al (2008), o que caracteriza o tutor como profissional da educação é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, pela intensa mediação tecnológica. Justamente, por ser um novo parceiro na construção do conhecimento e pela falta de práticas e modelos educacionais, o trabalho do tutor requer atenção e cuidado de toda a equipe envolvida na EAD.

Refletindo sobre o papel do tutor nos cursos de EAD, quem seria então o tutor? Um professor universitário como os demais? Um Educador que transcende o papel de transmissor de conteúdos? Um orientador acadêmico virtual? Um animador? Um mediador de conflitos entre grupos virtuais? Um andragogo com condições de mediar situações de aprendizagem de modo assíncrono? Estas e outras questões norteiam nosso trabalho que visa encontrar respostas que auxiliem na consolidação desta nova profissão, livre de, pelo menos, alguns dos vários preconceitos que a rodeiam no cenário atual.

[...] o tutor poderia ser aquele que instiga a participação do aluno evitando a desistência, o desalento, o desencanto pelo saber. Talvez aquele que possibilita a construção coletiva e percorre uma trajetória metodológica desobediente, transgressora de receitas prontas e acabadas e construa, de forma participativa com seus alunos novos saberes, novos olhares sobre o real. (LEAL, 2004, p.2)

A autora coloca a função do tutor numa perspectiva de construção de saberes que se articulam no espaço virtual, que ultrapassa a visão puramente técnica, transcende a exarcebação da especialidade adquirindo competência para instrumentalizar a tecnologia. Contudo, enfatiza também que a função do tutor requer uma prática dialógica diferenciada, uma conversação didática criativa capaz de fomentar o pensamento, a liberdade do pensamento, a fluência de idéias, o confronto de posições epistemológicas.

Em geral, durante todo o processo de ensino, ao menos na maior parte das instituições que oferecem cursos a distância, a orientação e a mediação ocorrem de modo assíncrono através de recursos tecnológicos que variam de acordo com cada modelo. Essa mediação assíncrona presente no paradigma emergente exige um profissional capaz de “aprender a aprender” com competência para fazer da Educação a

Distância um espaço de virtualidade criativa, reflexiva e formativa. “Trabalhar a complexidade do saber fazer educativo, na visão do aprender a aprender na ótica reflexiva da construção do saber é uma dos grandes desafios do tutor” (LEAL, 2004, p.3).

Leal considera o tutor um “educador à distância”, ou seja, um educador capaz de discutir as estratégias de aprendizagem, suscitar a criação de percursos acadêmicos, problematizar o conhecimento, estabelecer diálogos com os alunos, mediar problemas decorrentes do processo, sugerir, instigar e acolher. “Enfim, um professor no espaço virtual, exercendo a função de formar o aluno” (LEAL, 2004, p.3).

Já para Souza, a relevância e a complexidade do papel do tutor nos cursos de educação a distância demonstram a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências quase paradigmáticas.

Espera-se que o tutor, além de possuir domínio da política educativa da instituição onde está inserido e conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, exerça uma sedução pedagógica adequada no processo educativo. No modelo tradicional de ensino com a presença viva dos professores, o carisma acentuado de alguns, reduz o desprazer e dificuldades encontradas por alunos menos empolgados na aquisição do saber. (SOUZA, 2004. p.1)

O autor enfatiza que em qualquer tempo o professor precisa despertar simpatia, inovar seus métodos de ensino, investir na relação de respeito e confiança, despertar o amor para com o conteúdo e extrapolar os limites conceituais. “É o tutor, o tênue fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância, impõe um aprimoramento e fortalecimento permanente desse elo, sem o que, perde-se o foco” (SOUZA, 2004. p.1).

Para ele a relação pedagógica requer uma construção diária, pois o educando precisa de amparo, condução, encaminhamento. A educação deve ser vista sempre como uma prática social diretamente relacionada a formação de valores e práticas que possibilitem ao indivíduo maior autonomia, liberdade e diferenciação.

Souza (2004) destaca também que a “sedução pedagógica” deve ser encarada como um caminho e alternativa para a realização da missão educativa do tutor. Sustenta a idéia de que o professor deve promover recompensas positivas aos seus alunos, visto que em qualquer faixa etária é incontestável a alegria do aprendiz ao receber, publicamente do mestre, um elogio sincero pelo trabalho entregue no prazo, pela reflexão bem elaborada ou mesmo pela dedicação, responsabilidade e desempenho no decorrer do processo.

No exercício da arte de seduzir pedagogicamente, o professor-tutor deve buscar a autenticidade dos seus atos pedagógicos e pessoais, já que é visto como um todo, devendo zelar pela verdade, já que esta, no campo pessoal e intelectual, simboliza o caminho para exercício da confiança, da criatividade e da liberdade dentro do grupo e fora dele. (SOUZA, 2004, p.01)

Ao falar do tutor como um “sedutor”, o autor afirma que este consegue cativar e impressionar os alunos pela capacidade de demonstrar atalhos, pelo manejo eficaz das ferramentas, pela disponibilidade para contato com o aluno e pelos comportamentos profissionais e éticos irrepreensíveis. Compara o tutor com um pai que dentro de suas limitações temporais precisa estar pronto para ouvir, apoiar e orientar o filho quando este solicitar.

Sem essa disponibilidade, o fio se rompe, tornando-se difícil à retomada da relação pedagógica em níveis satisfatórios. A falta de confiança no tutor, o desamparo sofrido pelo aprendiz num

determinado momento da sua jornada, em geral, leva à evasão irreversível e ao desapontamento indesejável para os envolvidos no sistema educacional. É o sentimento sofrido por uma criança quando se atira sem medo nos braços do pai-protetor e este a deixa cair indesculpavelmente. (SOUZA, 2004, p.01)

Mill et al (2008) desenvolveu um trabalho minucioso analisando as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. Suas preocupações agrupavam-se nas seguintes categorias de análise: espaço-tempo, tecnologia, trabalho docente, gênero (ou relações sociais de sexo), educação à distância, coletivo de trabalho, lazer, produção e reprodução, entre outras.

Para Mill et al (2008), o grande desafio da tutoria virtual é superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso, para as orientações, cobranças e sugestões aos estudantes. Embora aparentemente simples, a comunicação entre tutor e alunos é a chave da EAD, pois deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento.

Litwin (2001) considera que a principal diferença entre o professor da educação presencial e o tutor virtual é muito mais institucional do que pedagógica, embora possam ser observadas aí conseqüências pedagógicas importantes. As principais distinções entre o tutor e o professor residem no tempo e espaço de trabalho e, por isso, uma análise do espaço-tempo do docente-tutor pode elucidar as transformações que vem ocorrendo no trabalho do docente-professor.

Mill (2006) concluiu em sua pesquisa que, de modo geral, os tutores ficam sobrecarregados pelo acúmulo de trabalho e responsabilidades e não notam os limites temporais de trabalho e não trabalho. Afirma ainda que esta sobrecarga de trabalho, bem como a auto-cobrança para atender a demanda de alunos, responsabilidades pedagógicas

e burocráticas e a má organização do seu tempo de trabalho estão entre as maiores dificuldades da função do tutor.

Nesse sentido, algumas dicas podem ser oferecidas àqueles educadores que pretendem desenvolver atividades de tutoria virtual e essas dicas podem ser classificadas em: convencer-se, organizar-se, disciplinar-se, expressar-se, compartilhar-se, dedicar-se, responsabilizar-se, cuidar-se, desafiar-se. (MILL, 2006. p.244)

Mill (2006) elenca e descreve cada uma dessas dicas:

* **Convencer-se:** Em primeiro lugar, verifique se é exatamente isso o que deseja e saiba que a dedicação precisa ser contínua no processo. É um trabalho em que você entra e não consegue mais sair! Pense antes de entrar. — Antes de entrar no trabalho em EAD, tenha certeza do tipo de curso em que está entrando para não acontecer equívocos. Por exemplo, não sabia que tinha que me dedicar muito para poder discutir os conteúdos com os colegas. — Pediria para refletir se realmente estão dispostos a lançar-se nesta nova modalidade, que traz algumas implicações. Ainda que traga seus benefícios. — EAD: ame-a ou deixe-a!!!

* **Organizar-se:** Seja extremamente organizado; a EAD demanda muita organização pessoal, do tempo e do trabalho a ser executado. — Ter muita disciplina, organização e responsabilidade, inclusive para respeitar aos seus tempos e espaços de trabalho e descanso. — A disciplina, o planejamento e a execução do trabalho são processos obrigatórios para você vencer as intenções pedagógicas propostas. — Seja organizado e saiba planejar o tempo e o cronograma das atividades. Seja também um bom digitador (prepare os dedos e cuidado com lesões tipo LER). — Sugiro sistematização e disciplina na comunicação (manter contato através dos próprios conteúdos, organização de estudos, elaboração e publicação de materiais etc.). — Frequência e dedicação para não perder a sintonia com os alunos. — Não assimilem de forma pessoal as ausências nas turmas, na maioria das vezes não é sua responsabilidade.

* **Disciplinar-se:** Ritmo e periodicidade são as chaves para não acumular trabalho. Conecte-se e visite sua sala de aula todos os dias. Responda e estimule seus alunos, se possível, todos os dias. — Acessar os cursos uma vez por dia, sempre! Isso vai fazer a diferença. — Desenvolver a capacidade de disciplina e frequência ao acessar o curso. Parece estranho, mas assim trabalhará menos. É uma questão de periodicidade... Não acumulará nada e seus alunos serão bem atendidos! — Não adie as suas tarefas. Quanto mais você adiar ou atrasar as suas tarefas, mais você ficará sobrecarregado e mais difícil será você recolocar a vida em dia. — Definir bem como será a participação dos interlocutores e não deixar acumular a avaliação

(verá que esse é um nó da coisa). — Elaborar seu horário de atendimento aos educandos é importante para não sobrecarregar-se de tarefas.

* **Expressar-se:** Aprenda a ter objetividade nas suas explicações e/ou orientações. — Cumprir os prazos e saber se comunicar com os alunos de forma correta. Clareza na exposição de idéias é imprescindível. — Melhorar a redação (correção gramatical, ortográfica, estrutura do texto etc.; revise a gramática e livros de redação).

* **Compartilhar-se:** Ter paciência e cultive o movimento de empatia (para entender o outro) e de simpatia também. — A sinergia com seus colegas pode fazer o educador virtual sentir-se menos solitário, portanto, contribua para a inteligência coletiva e aprenda com seus colegas também. — A partilha do conhecimento, o trabalho em equipe e a pesquisa são condutas necessárias para alcançar bons resultados. — Organizar bem seu tempo e pesquise e aproveite experiências de outros educadores. — Ter um bom relacionamento com colegas de trabalho, com as tecnologias de informação e comunicação e muita leitura.

* **Dedicar-se:** Aperfeiçoamento profissional constante e disponibilidade. Para além de teorias, repense sua formação didático-pedagógica... Verá que isso será ótimo também para os alunos presenciais. — Dedicção é a palavra-chave. O aluno do curso à distância parece ser mais carente, precisa de muita atenção. Precisa que você responda rapidamente aos seus questionamentos, por exemplo.

* **Responsabilizar-se:** Não confunda EAD com trabalho fácil, pois não é. Dá muito mais trabalho que o presencial. Não pense que a EAD não lhe demanda tempo porque ela demanda e muiiiito! — Preparem-se para muito trabalho, sejam organizados e delimitem o tempo para esta atividade. — Pensem em educação a distância virtual com qualidade e muita seriedade, pois os seus alunos são extremamente exigentes e interessados em aprender. Despir-se do preconceito de que EAD não funciona. — EAD é uma forma séria de fazer educação e a Internet maximiza o seu potencial. Aprenda a utilizá-las de forma eficiente.

* **Cuidar-se:** Preparem os olhos, as mãos, pulsos e dedos, a coluna, o espírito da esposa/marido e as alterações de humor. — Desenvolva estratégias e argumentos para convencer seu marido (ou esposa) de que trabalhar tanto é realmente necessário — Reservar um tempo para o lazer, não deixar que o trabalho tome todo seu tempo.

* **Desafiar-se:** Aceitem o desafio! Trabalhem com dedicação e empenho. — Façam tudo que for possível para que os alunos não desistam do curso nas primeiras duas semanas. Se conseguir mantê-los ativos nas duas primeiras semanas, a probabilidade deste aluno concluir o curso com êxito é muito maior. Captar o espírito da coisa é o mais desafiador, o resto acontece! — Buscar desenvolver a criatividade. EAD requer criatividade no processo de tutoria. — Crie formas de aumentar a comunicação individual. O padrão que a instituição oferece pode não ser suficiente para cativar os alunos. Use sua criatividade!!!! (MILL, 2006, p. 244)

Munhoz (2003) revelou os resultados de uma pesquisa em que ele participou como estudante em três cursos, na modalidade da educação a distância, e que o conduziram, através da análise das críticas, a adquirir a certeza da importância das atividades de tutoria.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais experientes e no exercício de suas atividades na prática docente, muitos dos quais não teriam participado do curso, caso o mesmo fosse ofertado na modalidade totalmente presencial. (MUNHOZ, 2003, p.8)

Dos resultados da pesquisa realizada, o autor leva em conta as considerações apresentadas pelos sujeitos para elencar alguns pontos a serem melhorados na tutoria:

- * Uma melhor formatação da estrutura tecnológica do curso e da distribuição de materiais;
- * Uma melhor formatação da estrutura comunicacional fazendo com que tutores e especialistas tornem-se acessíveis aos alunos distantes;
- * Um comportamento mais coerente dos professores e tutores com as características da modalidade educacional adotada. (MUNHOZ, 2003, p.9,10)

Analisando estas recomendações passamos a refletir sobre as sábias considerações de Libâneo (1998):

(...) o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 1998, p.244)

Este autor destaca com propriedade alguns pontos, nos quais devem se basear as novas atitudes docentes:

- * “Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a mediação pedagógica do professor”;
- * “Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola, uma prática interdisciplinar”;
- * “Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender”;
- * “Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva”;
- * “Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa”;
- * “Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, jogos, computador, internet, CD-ROM etc.)”;
- * “Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula”;
- * “Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada”;
- * “Integrar no exercício da docência, a dimensão afetiva”;
- * “Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios”. (LIBÂNEO, 1998, p.244)

Desse modo, vemos que em 1998, este conceituado autor já tinha uma visão antecipada das mudanças necessárias ao perfil docente para atuar em ambientes permeados pela tecnologia. Consideramos como uma visão “antecipada” porque naquela época a Educação a distância ainda não havia se consolidado.

2.2.3 Competências e atribuições do tutor

Para Leal (2004) o papel do tutor supera o conceito reducionista das propostas estritamente técnicas, ou seja, a ação do tutor visa transgredir os modelos cristalizados em fórmulas tecnológicas. Leal (2004) ratifica a importância vital da formação acadêmica do tutor para que este seja capaz de organizar situações didáticas que procure desvelar as subjetividades presentes na construção de saberes dos sujeitos envolvidos.

Na concepção da autora o tutor tem como principal atribuição problematizar o conhecimento e criar estratégias para que o aluno enxergue o mundo e a si próprio com criticidade, além de procurar garantir sempre a relação teoria e prática; a investigação do real no desenvolvimento de situações de aprendizagem.

Já para os autores Mill e Fidalgo (2007) emerge a necessidade de uma segunda precisão para caracterizar o docente que atua na educação a distância como um “teletrabalhador”², ou ainda, um profissional “polidocente”³. Na verdade ambos os conceitos são inerentes a função do *tutor virtual*, pois estes são caracterizados pelos autores como teletrabalhadores da educação a distância independente do modelo organizacional da proposta pedagógica da instituição seja ela pública ou privada.

Mill e Fidalgo (2007) dividiram o grupo de tutores nas seguintes categorias:

* **Tutores virtuais**, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de um grupo de alunos e, ou, de um grupo de tutores presenciais, por meio de tecnologias virtuais. Este trabalhador é especialista na área de conhecimento da disciplina em que trabalha e está subordinado, em todos os sentidos, ao coordenador desta disciplina. Etimologicamente, ele é a imagem mais próxima do professor da educação tradicional.

* **Tutores presenciais ou locais**, responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de alunos do curso (em todas as disciplinas). Não é, necessariamente, especialista em nenhuma área de conhecimento (disciplina) do curso e sua função é pouco mais que assessorar os alunos no contato com o tutor virtual e com a instituição. Por vezes, são denominados de monitores.

* **Técnicos e monitores**, responsáveis pela viabilização técnico-pedagógica da comunicação, pela produção de material didático etc. (são animadores, webdesigners, informatas, digitadores, desenhistas ou um pouco faz-de-tudo). (MILL e FIDALGO, 2007, p.7)

² Os trabalhadores da Educação a distância que realizam suas atividades totalmente “à distância” são caracterizados por Mill e Fidalgo como teletrabalhadores.

³ O conceito de polidocentes não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso.

Os autores constataram que em algumas instituições existe o acúmulo de cargos, como por exemplo, um coordenador de curso que atua também como tutor virtual, mas isso não ocorre simultaneamente.

Já para Moraes (2005), as competências pessoais e relacionais são o diferencial que transformam o processo solitário de aprendizagem a distância em uma experiência que se projeta para além da dimensão técnica da construção do conhecimento. “Ver e ouvir”, “perceber e sentir”, “empatizar e interagir”, a distância são requisitos essenciais na Tutoria.

Orientar sem impor, esclarecer sem dogmatizar, acompanhar sem dirigir, respeitar o ritmo e as diferenças individuais, ser ágil nas respostas às questões, dúvidas e necessidades de informações que surgem entre o grupo, devolver os trabalhos enviados, após leitura e correção, sinalizando as incompletudes de forma construtivista, evitando a conotação tradicional do erro como sinal de “incompetência”, oferecendo novas oportunidades de re-elaboração processual, tudo isso e muito mais são procedimentos de um tutor-educador, que se pretende um educador e não um controlador da aprendizagem. (MORAIS, 2005, p.1)

O autor salienta também a importância das competências técnicas específicas na condução e acompanhamento de grupos de aprendizagem a distância – o domínio da plataforma, das ferramentas disponíveis, das mídias agregadas, da comunicação verbal escrita (objetiva, clara, correta e precisa, apesar de coloquial e cautelosa, afetiva e adequada às diferentes situações e demandas) são algumas dentre as habilidades desejadas em um tutor.

Belloni (1999) evidencia a polêmica sobre o uso das tecnologias da comunicação e da informação na educação quando declara:

De um lado, há aqueles que vêem nelas um instrumento para resolver todos os problemas e melhorar definitivamente a qualidade da educação de modo geral, e, de outro, os que resistem obstinadamente a elas, por não perceber claramente o que está em jogo e/ou não perceber sua utilidade. (BELLONI, 1999, p.10)

Já com relação aos professores que trabalham nos processos educacionais à distância, a autora considera algumas funções como essenciais:

(...) Atuar como professor formador; como conceitor e realizador de cursos e materiais; como pesquisador por excelência; como tutor; como tecnólogo educacional; como recurso de consulta dos alunos; como monitor. (BELLONI, 1999, p.12)

Na concepção de Munhoz (2002) o tutor não é mais aquele professor interessado somente em cumprir o programa do curso de maneira inflexível, independente do conteúdo ter ou não significado para o aluno. O tutor virtual é um profissional participativo, que busca caminhos que possam transformar a atividade de aprendizagem em um ato significativo, engajando o aluno ativamente no processo de aquisição da informação e da sua transformação em aprendizagem colaborativa.

Ele é aquele profissional que conhece e respeita as diferentes formas de aprender. Ele não aparece com frequência, mas está sempre presente. Ele está próximo ao entorno social do estudante distante. (MUNHOZ, 2002, p.13)

Vemos que na concepção dos diferentes autores estudados “ser tutor” significa orientar, motivar, instigar, provocar. Contudo, a maioria deles considera que o tutor é um professor que ignora a distância, corrige e estimula o aluno no ambiente virtual de modo individual e coletivo.

A visão do processo da educação a distância tem evidenciado que o trabalho de aprender envolve ousadia, para atuar criativamente e produzir conhecimentos abertos à aceitação do novo. (EMERENCIANO, 2000, p.2)

Nesse sentido, vemos que o tutor tem um papel inovador neste processo de ensino-aprendizagem. Não poderia ser diferente, em uma prática educacional inovadora, como é o ambiente de aprendizagem à distância, a própria concepção de professor e suas atividades educativas também deveriam superar os paradigmas atuais.

Além de professor, no sentido estrito da palavra, o educador que atua na educação a distancia deve incorporar à sua realidade a função de tutor se convertendo, portanto, em um professor/tutor.

Emerenciano (2000) afirma que a relação no processo de tutoria há três aspectos a serem considerados: professor, educador e tutor, ou seja, o professor se projeta quando colabora com o estudante para acordar a crítica e a criatividade, quando são colocadas no plano de julgamento e aproveitamento do já vivenciado.

[...] O educador assume seu papel, quando o foco principal são os valores que induzem à autonomia. Desta visão, os dois papéis se concretizam no processo de tutoria. (EMERENCIANO, 2000, p.3)

Em outras palavras, a tutoria é marcada pelo trabalho de estruturar os componentes de estudo, orientar, estimular e *provocar* o participante a construir o seu próprio saber, em colaboração com os outros, criando suas próprias respostas.

Concordamos com Emerenciano (2000), quando sustenta que o tutor é sempre alguém que possui duas características essenciais: domínio do conteúdo técnico-científico e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante. Ambas são características inerentes a função, para que haja êxito no processo é prioritário que o tutor tenha estes domínios.

Assim, vemos que a questão da mediação na educação a distância requer muitas competências desenvolvidas pelo tutor, além daquelas já adquiridas em sua experiência em aulas presenciais.

Morgado (2005) destaca com coerência alguns aspectos importantes, desde mudanças conceituais sobre o modo como se aprende, como repensar teorias de aprendizagem e ainda:

(...) refletir sobre o contexto dessa modalidade de ensino, torna-se fundamental para evitar atuações não compatíveis em EAD. Portanto, é necessário uma “(...) redescoberta da aprendizagem enquanto processo mediado socialmente, (...) e sendo individual, se desenrola num contexto social de interação e comunicação”. (MORGADO, 2005, p.15).

Na concepção desta autora, o tutor é um mediador on-line que deverá criar estratégias que viabilizem a familiarização com o ambiente virtual visando a interação de todos para a construção do conhecimento através do intercâmbio, nas comunicações síncronas e assíncronas.

Cabe destacar também que os “mediadores on-line” ou tutores precisam ser ótimos gestores de tempo, ou seja, precisam desenvolver e adotar estratégias que tornem o uso das ferramentas tecnológicas o mais eficiente possível, visto que a autodisciplina e auto-organização são fatores essenciais na educação à distância tanto no tocante ao aluno quanto no que tange o tutor. Nos dias de hoje o *tempo* precisa ser inteligentemente gerido em qualquer área de nossas vidas, estamos condicionados a correr muito e a fazer tudo sempre com muita pressa. Direcionando essa reflexão especificamente ao exercício da profissão docente compreende-se que a falta de tempo prejudica demasiadamente o processo, porém na educação a distância em especial, o tempo de estudos e de trabalho é gerido de forma mais flexível, ou seja, autônoma.

O tutor tem uma flexibilidade um pouco maior no tocante aos horários “on e off lines”, porém se não houver muito comprometimento, responsabilidade e ética o professor não desenvolverá um trabalho produtivo de qualidade.

Borges (2005) afirma que o professor que atua na educação a distância está de fato a contribuir para o desenvolvimento de interações e de relações interpessoais produtivas entre os participantes, visto que este enquanto mediador é capaz de criar as condições necessárias para que o saber circule, se multiplique, seja partilhado e (re)construído pelos estudantes.

Sobre o papel do tutor, assim se manifesta Borges (2005):

Entende-se, portanto que o papel do mediador on-line agrega “intensidades”, se assim pode-se chamar, nas qualidades que todo professor deve possuir, incluindo o do ensino presencial,. Com isso se quer dizer que todos os posicionamentos considerados como atributos indispensáveis a função do professor, no contexto on-line, é também necessário no ensino presencial. A “intensidade” nas atuações on-line é que deve reverberar com maior vibração para suprir O “olho no olho”. (BORGES, 2005, p.2)

Continuando nossos estudos sobre as competências e as atribuições do tutor nos deparamos com uma importante pesquisa publicada pelos autores Souza et al (2004) que assinala que o perfil da atuação docente na educação a distância exige competências bem mais complexas, tais como:

- Saber lidar com os ritmos individuais diferentes dos alunos;
- Apropriar-se de técnicas novas de elaboração do material didático impresso e do produzido por meios eletrônicos;
- Dominar técnicas e instrumentos de avaliação, trabalhando em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial de educação;
- Ter habilidades de investigação;

- Utilizar técnicas variadas de investigação e propor esquemas mentais para criar uma nova cultura, indagadora e plena em procedimentos de criatividade.

Os referidos autores destacam ainda outras ações inerentes ao professor tutor e salientam que este profissional deve *diferenciar e seqüenciar* as diversas informações que proporciona aos estudantes, sistematizando-as da seguinte forma:

- No primeiro encontro com o aluno, o tutor deve expressar uma atitude de excelente receptividade para assegurar um clima motivacional de entendimento pleno;
- Em seguida, informar o estudante sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de EAD, dos meios didáticos utilizados e sistema de avaliação, etc. Comentar, ainda, o sentido e o papel da tutoria no processo de ensino e aprendizagem em EAD;
- Analisar, com o estudante, os níveis de responsabilidade dos professores da sede central, dos professores-tutores e de suas contribuições em diferentes atividades para garantir um processo de aprendizagem individual consistente;
- Diferenciar para o estudante as funções de tutoria e de presencialização dos professores [...].

Na visão desses autores a docência na educação a distância exige um perfil diferenciado e enfatizam:

Para exercer o seu papel, o tutor deve, portanto, possuir um perfil profissional com certo número de capacidades, habilidades e competências inerentes à função. A importância e a complexidade da posição que ocupa o tutor dentro de um sistema de EAD exige que ele possua o domínio de uma prática política educativa, formativa e mediatizada. (SOUZA et al, 2004, p.6)

Analisando as concepções dos diferentes autores pesquisados até aqui podemos notar que um dos maiores desafios para o bom desempenho do tutor é o de superar a distancia entre aluno e professor, de modo que os professores ausentes fisicamente se façam presentes de outras formas, ou seja, através de diferentes meios, ferramentas e estratégias, tendo sempre como prioridade a comunicação de qualidade.

Por sua vez, Zuim (2006) faz uma indagação bastante interessante sobre a presença física do professor. O autor destaca que:

(...) não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. (ZUIM, 2006, p.948)

Podemos compreender que o autor interpreta que somente a presença física do professor não pode garantir a qualidade do ensino, ou seja, o que importa de fato é que o aprendizado significativo ocorra independente da modalidade utilizada.

Durcelina (2009) parece concordar com Zuim (2006) quando afirma que superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso, para as orientações, cobranças e sugestões aos alunos não é tarefa fácil. Contudo enfatiza que não podemos esquecer que um curso superior possua a mesma validade acadêmica de um curso presencial e, portanto o cuidado com a linguagem escrita é fundamental para o direcionamento do aluno, bem como a compreensão dos papéis desenvolvidos pelos agentes educativos.

Apesar de aparentemente simples, a comunicação entre tutor e alunos é a chave da EAD, pois deve ser clara e objetiva e, ao mesmo tempo, possibilitar aproximação, calor humano e compartilhamento de saberes. (DURCELINA, 2009, p.3)

Assim, notamos que o número de teóricos preocupados com a rápida expansão da educação a distância cresce relativamente. Muitos autores, mais tradicionais, são ainda muito resistentes à consolidação dessa modalidade de ensino, porém, em sua maioria os pesquisadores que vem publicando artigos, dissertações e teses sobre este tema concordam que a palavra de ordem na educação a distância é a *autonomia*. Ao refletir sobre o exercício da autonomia somos levados a pensar numa concepção de ensino centrada no aluno como indivíduo autônomo e administrador de sua vida acadêmica, do seu tempo e do seu espaço de aprendizagem.

Zuim (2006) aborda a questão da autonomia da seguinte maneira:

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação à distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos. (ZUIM, 2006, p.946)

Quando pensamos nesse novo perfil do aluno que tem como base a autonomia não poderíamos deixar de nos remeter a excelência pedagógica de Paulo Freire, que se posicionava totalmente contra o mecanicismo e os discípulos submissos. Na opinião de Bolzan (1998), Paulo Freire sempre defendeu uma nova e singular perspectiva da liberdade e da autonomia, ameaçadas, cada vez mais, pela globalização e pelo poder manipulador da mídia de massas.

De acordo com Bolzan (1998) ética e a democracia são conceitos tratados por Freire como os elementos libertários essenciais de que podem valer-se os fracos, oprimidos e lamentavelmente emudecidos pelo poder e riqueza mal distribuída

chegamos a pensar que a educação a distância tem um certo teor libertário, visto que de certa forma está finalmente proporcionando também às massas o acesso ao ensino superior.

A autora destaca ainda que a interatividade tão presente no contexto da educação a distância era vista por Paulo Freire como uma comunicação de dupla-via, onde é possível aplicar uma "teoria dialógica", pois para ele somente através do "diálogo" é que o processo formativo poderia se consolidar; ou seja, a consolidação do processo formativo com sucesso dependia da interação professor-aluno.

A Figura 3 abaixo mostra a teoria dialógica de Freire.

Esquema do Diálogo

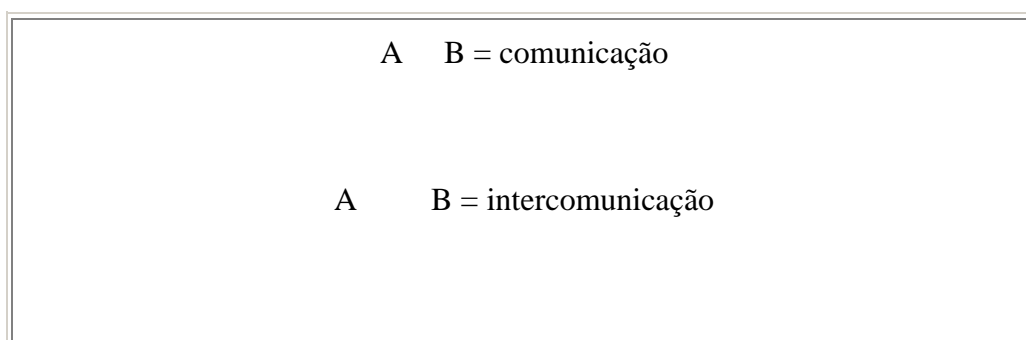


Figura 3 - Teoria Dialógica de Freire.
Fonte: Bolzan (1998, p.7).

Segundo Bolzan (1998) a "Teoria Dialógica" de Paulo Freire concebe quatro características: 1. colaboração; 2. união; 3. organização; 4. síntese cultural. A preocupação de Paulo Freire estava na análise do contexto da educação. A sua obra traz uma concepção do papel político que a educação pode vir a desempenhar e conseqüentemente desempenha sempre, na construção de uma outra sociedade. A dialética presente no seu pensamento constrói uma metodologia que parte do empírico para o abstrato, do particular para o contextualizado.

Bolzan (1998) sustenta ainda que para Paulo Freire, o saber tem um papel “emancipador”, visto que teoria e prática se relacionam com o conhecimento. Paulo Freire defende uma pedagogia que dignifica o outro, que forma a consciência sem violentá-lo, sem humilhá-lo. Para ele o respeito dialético é fundamental (ter respeito e indicar outro caminho), como um salto da consciência ingênua para consciência crítica capaz de formar uma nova sociedade.

Becker (1997), afirma que:

o grande mérito de Paulo Freire foi mostrar que a educação é um ato político, mesmo quando parece reduzir-se a uma pura relação pedagógica. Isso significa que o professor, ao ensinar regra de três, concordância nominal ou verbal, modelo atômico ou polímeros, bioquímica cerebral ou mecânica quântica, está exercendo uma função política, quer saiba ou não, quer esteja consciente ou não. (BECKER, 1997, p.134),

O grande mestre Paulo Freire sempre destacava em seus textos que a sociedade “vive em transição de uma época para outra”, transição esta caracterizada pela rapidez e flexibilidade exigindo do homem a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível.

“O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (FREIRE, 2005, p.193).

Assim, vemos que muitas das valiosas reflexões pedagógicas deixadas por Paulo Freire em outro contexto, e em uma época em que a tecnologia não era tão avançada, podem ser relacionadas às características inerentes da educação a distância nos dias de hoje e por isso alguns autores tem se dedicado a pesquisar a relação entre os ensinamentos de Paulo Freire e essa modalidade de ensino. Cabe destacar também que a associação da concepção freireana com o modelo pedagógico da educação a distância

não é unanimidade entre os autores, visto que alguns destacam que Paulo Freire defendia a importância do “corpo a corpo”, ou seja, da presença física simultânea de professor e aluno.

Desse modo, referenciamos Paulo Freire e sua excelência pedagógica com louvor, mas não afirmamos em momento algum que o autor se posiciona a favor ou contra a educação a distância. Destacamos sim, que Freire era um homem do seu tempo que compreendia a educação como um princípio dialógico, ou seja, suas idéias eram muito claras sobre a importância da dialética dos sujeitos na sua relação para com o outro e, para com o mundo: “O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 1986. p.45).

Rigoni (2006) sustenta que os tutores, aos quais ela chama de “orientadores” presentes neste processo de ensino-aprendizagem, estabelecem novas relações da sua prática de educabilidade com os seus educandos, exercitando assim, a sua autonomia no sentido de aprender com o outro. A autora destaca que, na aprendizagem não só se maneja o conhecimento, como também se reconstrói a habilidade emancipatória do ser humano.

Entretanto, esta autora enfatiza também que precisamos sair do comodismo de acreditar que a aprendizagem se faz da consagração da idéia de educação como ensino, instrução ou treinamento, mas sim, da relação dialética entre os sujeitos, que podem inverter os fatores de reprodução de conhecimento, pois a tendência é caminhar para a reconstrução de um processo de aprendizagem, com base em pesquisa e elaboração do próprio aluno, e em orientação e avaliação do professor.

De acordo com Rigoni (2006), a ação do tutor deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao aluno como um ser concreto, inserido numa realidade. Embasada na

concepção de Freire, a autora destaca que “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe impõe”. Rigoni (2006) sustenta também que o conhecimento requer uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Exige uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implicando na invenção e reinvenção. Não há homem isolado, também não há pensamento isolado, uma vez que todo o ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos.

Nessa concepção, Rigoni cita Freire (1996, p.136) sustentando que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”.

A autora enfatiza que a relação dialógica implica numa reciprocidade que não é rompida e a compreensão do pensamento deve-se dar em dupla função: cognoscitiva e comunicativa. Ela parte do pressuposto de que a educação é comunicação, é diálogo, não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, através da relação comunicativa que se estabelece a partir da compreensão pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se realiza a comunicação na práxis educativa.

Considerando a aprendizagem como um fenômeno tipicamente construtivo, além de político, visto que estamos falando de um sujeito capaz de construir ou reconstruir a sua própria história compreendemos o homem como ser inacabado, favorecendo assim, a sua ação de intervir no mundo, de comparar, de escolher, de decidir e de agir criticamente.

No contexto da relação pedagógica que se estabelece na tutoria consideramos a autonomia como a capacidade de o sujeito tomar para si sua própria formação, tornando-se o centro do processo. Ainda segundo Rigoni (2006), vemos que não é fácil exercitar esta nova postura diante do saber, pois requer uma atitude que complemente a sua teoria de praticar a relação dialógica, para com o outro na comunidade, sabendo que cada um tem o seu tempo na relação com o conhecimento.

A autora destaca que na interação de ambientes virtuais e fóruns de discussões a autonomia encontra-se em fase de construção pelos interlocutores, pois os mesmos carregam na sua bagagem, os resquícios de uma educação bancária, numa concepção de receptáculos e não os próprios artesãos na arte de tecer a sua formação. Nesse sentido, a autora coloca a autonomia como a principal norteadora dos saberes fundamentais à construção de uma ação do educador diante da modalidade de educação à distância.

Neste contexto, Rigoni (2006) assinala que é importante situar a Educação a Distância numa dimensão ampliada do processo, com uma visão clara dos princípios que norteiam a relação do ensino-aprendizagem, onde na concepção de Freire (1996, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento”, mas numa desmistificação de que a EAD seja apenas um meio, mas sim perceber a sua capacidade de se organizar para viabilizar uma nova concepção do aprendiz diante da sua autoformação.

Em síntese, nota-se que a interação e a autonomia são os pilares que propiciam à sustentação do sucesso da tutoria e do processo educacional a distância de modo geral, pois aí se encontram os princípios que possibilitam a sustentação de uma prática pedagógica de qualidade.

Cabe ressaltar que quando falamos em autonomia não estamos nos referindo somente a “auto-aprendizagem”, caracterizada como uma prática solitária onde o aluno

estuda isoladamente e se transforma em um “autodidata” sem nenhuma intervenção pedagógica, visto que um dos principais papéis do tutor é mediar a aprendizagem coletiva onde a responsabilidade da aprendizagem é eminente a todos os envolvidos no processo. A tutoria pode ainda orientar a inter aprendizagem, pois através das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem se aprende com o outro, sendo as atividades em grupo muito significativas e enriquecedoras.

Nesse sentido, Freire (1996, p.107) reflete que; “Ninguém nasce autônomo, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de vários, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Em outras palavras, vemos que a construção da autonomia no educando e no educador vai se consolidando na medida em que ambos vão vivenciando a relação dialógica, pois a liberdade amadurece na medida em que se confronta com outras liberdades, assumindo a eticidade e co-responsabilidade na auto-aprendizagem, fundamentada na sua autonomia, ou seja, passa a ser um processo, de vir a ser.

Assim, podemos dizer que a relação do desenvolvimento do princípio da autonomia e da dialogicidade se dá através da coerente ação democrática do educador fundamentando-se na certeza da importância de si e da liberdade do aluno para a construção do saber significativo e permanente.

Para Rigoni (2006) a função do tutor não é passar conteúdo, mas orientar a construção do conhecimento e constatou em seu artigo que este mediador ou novo interlocutor ou professor, representa enquanto a fala, que o processo de ensino-aprendizagem está caminhando.

Pois, no momento que praticamos nossa práxis, numa concepção de educação construtivista /interacionista – partimos do ponto que todos os atores trazem

seus conhecimentos prévios, onde os mesmos se transformam em pontos de partida, sendo que, a aprendizagem de trabalhar em grupo, possibilita encontrar uma mediação que provoque a interatividade, que no sentido da cultura informática tem por significação: tipo de relação que implica uma reciprocidade das trocas. (RIGONI, 2006, p.10)

Para melhor explicitar as implicações formativas articuladas ao papel do tutor, Rigoni (2006) elenca alguns pontos que devem ser considerados:

* Atuar como mediador; significa conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar, escolar etc.), oferecendo assim, possibilidades permanentes de diálogo, de saber escutar, pois aprendemos segundo Freire (1996, p.113) a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles, ou seja, o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, em uma fala com ele;

* Atuar como mediador significa também, se empático e manter uma atitude de cooperação, que nasce das liberdades que se assumem eticamente, constituindo um caráter formador do espaço pedagógico. (RIGONI, 2006, p.10-11)

A autora compara de modo bastante coerente o espaço pedagógico a um texto a ser construído que precisa constantemente ser ‘lido’, ‘relido’, ‘escrito’ e ‘rescrito’. Nesse sentido, quanto mais solidariedade existir entre os interlocutores, mais possibilidades de aprendizagem irão ocorrer.

Concordamos com Rigoni (2006) quando sustenta que a construção deste espaço pedagógico, implica um grande desafio aos docentes que atuam na educação a distância, pois devem aliar os novos recursos tecnológicos disponíveis a uma ação docente, pautada numa concepção pedagógica interativa, colaborativa e reflexiva, considerando as especificidades da modalidade. A comunicação docente/discente exige dos professores novos esquemas mentais e novas concepções acerca do saber que envolve diálogos constantes, intercâmbios singulares, criatividade e disponibilidade para

investigação, indispensáveis ao cumprimento do compromisso real com as políticas democráticas e de equidade social.

O professor que atua nos ambientes virtuais de aprendizagem se torna o eixo do processo e precisa adquirir a competência da gestão de pessoas, do tempo e das tecnologias.

Assim, vemos que o tutor deve ser o estimulador e, sobretudo favorecer o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e da auto-aprendizagem, auxiliando a aluno a assumir uma postura ativa no processo de construção do conhecimento, favorecendo para que o aluno se perceba como um interlocutor e não um mero ouvinte, rompendo assim, com o paradigma de o aluno ser o receptor do conhecimento.

Moran (2009) enfatiza que uma das tarefas mais urgentes é “educar o educador para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um” (MORAN, 2009, p.7).

Segundo este autor, o caminho para a autonomia acontece combinando equilibradamente a interação e a interiorização, visto que é através da *interação* que aprendemos, nos expressamos, confrontamos nossas experiências, idéias, realizações; pela interação buscamos ser aceito, acolhido pela sociedade, pelos colegas, por alguns grupos significativos.

Para ele, é indispensável educar para a autonomia, para que cada aluno encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar idéias, participar de projetos, realizarem pesquisas em conjunto.

Desse modo, ocorre entre docente e discente uma divisão de responsabilidades, trazendo a investigação como um eixo curricular, através da concepção do conhecimento como um processo, onde os interlocutores interagem, favorecendo a pesquisa como base de construção de conhecimento, visto que permanentemente há a abertura para a discussão e avaliação do percurso e os resultados dos estudos dos alunos.

Rigoni (2006) ressalta que será cada vez mais imprescindível, intransferível e relevante, a responsabilidade do educador na busca da excelência do processo educacional. “O educador precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p.143).

Moran (2009) assinala que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação virtual, altera também o conceito de presencialidade, assim como o conceito de curso e o conceito de aula também muda. As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores entusiasmados, porém maduros intelectual e emocionalmente. “[...] pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos” (MORAN, 2009, p.5).

Outro aspecto destacado por Moran (2009) é a importância da coletividade, ou seja, da aprendizagem colaborativa através dos ambientes virtuais gerenciados pela tecnologia.

A EAD em rede está contribuindo para superar a imagem de individualismo, de que o aluno tem que ser um ser solitário, isolado em um mundo de leitura e atividades distantes do mundo e dos outros. A Internet traz a flexibilidade de acesso junto com a possibilidade de interação e participação. Combina o melhor do *off line*, do acesso quando a pessoa quiser com o on-line, a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados. É fundamental o papel do professor-orientador na criação de laços

afetivos. Os cursos que obtêm sucesso, que tem menos evasão, dão muita ênfase ao atendimento do aluno e à criação de vínculos.

São muitos os conceitos sobre as competências e as atribuições do professor tutor, porém é possível constatar que os teóricos de fato vêem esse profissional da educação como um *educador* que pode se fazer presente mesmo de modo assíncrono, ou seja, virtualmente. De modo geral, os autores citados consideram que a maior diferença entre o professor presencial e o tutor virtual é muito mais institucional do que pedagógica.

Após analisar diferentes concepções podemos concluir que a figura do professor é indispensável em qualquer modalidade de ensino. Na educação a distância, em especial, para o êxito do processo educacional é primordial que esse *educador-tutor* tenha bastante entusiasmo, amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que o ajudem em todo o processo de organização da aprendizagem, tendo em vista o furor tecnológico da modernidade, os conceitos de “presencialidade” e “distância” se alteram profundamente e as formas de ensinar e aprender também.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História. (FREIRE, 1996, p.136)

2.3 Produção científica: teses e dissertações

A produção científica (livro, periódico, tese, dissertação, etc.) é de fundamental importância para avaliar a qualidade das pesquisas e credibilidade da publicação (HAYASHI et al, 2006, p.370).

No artigo de Hayashi et al (2005), são citados os trabalhos de Hayashi (2004) e Silva (2004),

que contribuem para a discussão sobre a produção científica brasileira, pois utilizam mecanismos de avaliação da quantidade e qualidade desta produção. A produção científica brasileira é relativamente baixa em relação à produção científica mundial, mas nos últimos anos foi possível observar um avanço da produção científica, concentrada nos cursos de pós-graduação do País (HAYASHI et al, 2005, p.14).

Afirma ainda que “a produção científica faz parte de um ciclo que percorre a geração de idéias, o desenvolvimento da pesquisa e a comunicação. Essa comunicação é que impulsiona os progressos científicos, tecnológicos e culturais do País” (HAYASHI et al, 2005, p.14).

Atualmente, verificamos

que foram ampliados os espaços de produção e divulgação de conhecimento em educação no país. Isso implica a existência de um conjunto significativo de trabalhos de pesquisa na área de educação que disponibilizam essa produção científica em diversos veículos de divulgação científica, inclusive na internet. (HAYASHI et al, 2008, p.183-4).

Na pós-graduação, as dissertações e teses são os produtos das pesquisas realizadas. Saviani caracteriza uma dissertação como

um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. (SAVIANI, 2007, p.185).

E considera que “uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema” (SAVIANI, 2007, p.185). E, portanto, “pressupõe, em consequência, os

requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto” (SAVIANI, 2007, p.185).

Nesse sentido, o que se espera tanto das dissertações como das teses é que elas se aproximem da idéia do que afirma Saviani (2007). Podendo ser utilizado como um dos critérios para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido na pós-graduação.

2.4 Bibliotecas digitais

O desenvolvimento tecnológico propiciou um aumento da informação e conhecimento à disposição da sociedade, através da Internet. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) possibilitaram a disseminação e o acesso. O armazenamento de informações na Internet ganhou diversos nomes, como bibliotecas eletrônicas, bibliotecas digitais, bibliotecas virtuais, etc. Cada uma delas foi destinada a um tipo de produção científica.

No caso das teses e dissertações, foi chamada de bibliotecas digitais, como um dos canais de disseminação e divulgação da produção científica realizada na pós-graduação. São diversos projetos, como o do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pioneiro na divulgação das teses e dissertações no país, com texto completo.

O Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT), com a proposta de uma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações brasileira (BDTD), em convênios com os programas de pós-graduação. A CAPES com o Banco de Teses, que

promove a divulgação das teses e dissertações defendidas pelos programas de pós-graduação no país, com acesso ao resumo.

2.4.1 Banco de Teses da CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), anteriormente chamada de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2009a).

A CAPES tem como missão:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional. (CAPES, 2009a)

O Banco de Teses da Capes tem como objetivo: “facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. (CAPES, 2009b). É importante destacar que é mostrado um registro referencial com o resumo e não há acesso ao texto integral do trabalho. A CAPES alerta que as

informações contidas nesse Banco de Teses são de responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação.

O acesso ao Banco de Teses se dá pelo endereço: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> (CAPES, 2009c). Há outro alerta da CAPES quanto ao uso dessas informações, no caso, que os consulentes façam o uso de citações e referências de forma adequada, segundo as normas vigentes.

2.5 Análise Bibliométrica

A bibliometria tem suas origens no século XIX, devido ao que o inglês Bradford chamou de “caos documental” às atividades de gestão das bibliotecas. Ele procurou “modelar a distribuição dos periódicos segundo sua aptidão em representar um domínio científico, por meio de análises estatísticas de produções escritas” (HAYASHI, 2004, p.91).

A noção de bibliometria, enquanto estatísticas das publicações é conhecida desde “1923 por Hulme que usara o termo bibliografia estatística e, mais tarde, em 1969, recuperado por Pritchard que definiu a bibliometria como aplicação de métodos matemáticos e estatísticos aos livros e aos outros meios de comunicação” (HAYASHI, 2004, p.91-92).

Quonian (1992) e Rostaing (1997) trazem novas maneiras de situar a bibliometria nos tempos atuais com base na utilização de registros bibliográficos. Nesse sentido, a bibliometria ampliou o seu alcance com a utilização em diversos campos do conhecimento, e tem como um dos seus objetivos “medir as produções (“output”) da

pesquisa científica e tecnológica, através de dados originados não somente da literatura científica mas também das patentes” (HAYASHI, 2004, p. 92).

Segundo Hayashi (2004, p.92), “o objetivo da bibliometria é oferecer uma idéia do estado da arte e da evolução da ciência, da tecnologia e do conhecimento”. E complementa que:

Os indicadores bibliométricos mais importantes são:

- a) o número de publicações (trata-se de publicações sob a forma de um artigo, de uma crítica ou de uma nota) oferece uma idéia da atividade geral dos pesquisadores;
- b) o número de citações (calculada por um período de três anos: o ano de publicação e os dois anos seguintes) fornece a idéia da qualidade do trabalho científico. (HAYASHI, 2004, p.92).

A sua utilização não deixa de ter críticas quanto as suas desvantagens nos seguintes aspectos: “tempo; custo; erro na coleta de dados; publicações e práticas de citações variadas” e também uma série de limitações “que devem ser levados em conta quando da interpretação dos resultados obtidos com sua aplicação”, conforme Hayashi et al (2007, p.5). Sabendo dessas desvantagens e limitações, a bibliometria pode ser utilizada de forma adequada no que

diz respeito aos seguintes aspectos: na contribuição às avaliações de pesquisa na universidade; na avaliação de grupos da mesma área; na avaliação da contribuição de pesquisadores para determinada área, na classificação entre instituições, etc. (HAYASHI, 2007, p.6)

Apesar de críticas, quanto ao uso da abordagem bibliométrica (ARAÚJO, 2000), notamos um maior número de estudos bibliométricos de teses e dissertações, “facilitada pela existência das bibliotecas digitais, que permitem o acesso a esses trabalhos acadêmicos na íntegra (full text) ou em partes (abstract)” (HAYASHI et al, 2007, p.5).

A bibliometria tem sido utilizada para avaliação da produção científica de forma mais intensa a partir dos 2000, apesar de ter seu início na década de 1970, através do atual IBICT (Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica) conforme relata Hayashi et al (2007). Com o crescimento da utilização da bibliometria foram desenvolvidos diversos softwares específicos para o tratamento estatístico das publicações científicas, como o Vantage Point.

A utilização de ferramentas para a análise bibliométrica automatizada tem acarretado a necessidade de realizar tratamento bibliométrico para a exploração dos dados estatísticos obtidos. Segundo Hayashi (2004, p.100),

O tratamento bibliométrico começa por uma etapa de reformatação dos dados o que permite reconstituir e identificar os diferentes registros a partir de um arquivo de referências recuperadas da base de dados. É a criação de um *corpus* documental pertinente.

O Vantage Point é uma das ferramentas utilizadas para a análise bibliométrica automatizada. Foi desenvolvido nos EUA, por Allan Porter, em parceria do Geórgia Institute of Technology e a empresa Search Technologie and Assessment Center, com objetivo “de utilizar o gerenciamento tecnológico e desenvolver uma ampla avaliação da ciência e tecnologia através do uso de softwares para monitoramento tecnológico utilizando como fonte de informação dados bibliográficos” (HAYASHI, 2004, p.101).

Nesse sentido, o Vantage Point pode ser considerado um software

que extrai conhecimento de bases de dados textuais possibilitando a descoberta de novas tecnologias, pessoas e organizações; realizando mapeamento e decomposição de dados através da identificação de suas relações de dependência. (HAYASHI, 2004, p.101)

3. RESULTADOS

O Banco de Teses da Capes está no endereço: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> (CAPES, 2009c). Esta ferramenta permite a busca por autor, assunto, instituição, com as opções: “*todas as palavras*”, “*qualquer uma das palavras*” e “*expressão exata*” e pelo nível e ano base (Figura 4).

The screenshot displays the search interface of the CAPES Theses Bank. The browser window title is "CAPES - Banco de Teses - Mozilla Firefox". The address bar shows the URL "http://servicos.capes.gov.br/capesdw/". The page header includes the logo of the Ministério da Educação and the CAPES logo. The main content area is titled "PESQUISA" and contains the following sections:

- AUTOR**: A text input field for the author's name, followed by radio buttons for search criteria: *todas as palavras*, *qualquer uma das palavras*, and *expressão exata*.
- ASSUNTO**: A text input field for the subject, followed by the same search criteria radio buttons.
- INSTITUIÇÃO**: A text input field for the institution, followed by the same search criteria radio buttons.
- NÍVEL/ANO BASE (Opcional)**: Two dropdown menus for selecting the search level and base year.

At the bottom of the search area, there are three buttons: "Pesquisar", "Exemplo", and "Limpar". The footer contains the following information:

Copyright
versão: 1.5
data de atualização: 01/12/2004

Requisitos básicos
Navegador: mozilla1.5 firebird.0.1.6 ie6 opera7.11 netscape7.1
Resolução de vídeo: 800x600 dp
Plug-ins: Adobe Acrobat Reader

Figura 4 – Tela inicial do Banco de Teses da Capes.

A coleta de dados foi realizada no Banco de Teses da Capes, no período de 22 de agosto a 4 de setembro de 2009. Foram recuperados 146 trabalhos, utilizando o termo

de busca “tutor educação à distância” no campo **assunto** com a opção de *todas as palavras* (Figura 5).

Ministério da Educação

Banco de Teses

RESULTADO

Crítérios: Assunto = tutor educacao a distancia
Mostrando de 1 a 10 de 146 teses/dissertações

Ademir Gaspar dos Reis. Educação a distância: significado e valor da tutoria na perspectiva do aluno - 01/06/2001
Adriana Pereira Coco. Modelo de Adaptação de Ensino Utilizando Agentes Pedagógicos - 01/12/2004
Adriana Carvalho dos Santos. Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza participar de atividades de EAD - 01/05/2008
Adriana Conde Rocha. A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online - 01/04/2008
ADRIANA FÁTIMA MENEGHETTI. PROFESSOR PESQUISADOR/REFLEXIVO: O OLHAR DE TUTORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - 01/12/2004
Adriana Soares Pereira. Um Agente para Seleção de Estratégias de Ensino em Ambientes Educacionais na Internet Área de Pesquisa: Inteligência Artificial - 01/09/1999
Adriane Pires Rodrigues. AS RELAÇÕES AFETIVAS NA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - 01/04/2008
ADRIANO SALES DOS SANTOS SILVA. Formação Continuada de Professoras de Infância no Baixo Tocantins: concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade - 01/09/2005
Alessandro Boeira dos Reis. Um Modelo do Aluno Adaptativo para Sistemas na WEB - 01/01/2001
Alexandre de Paula e Silva. Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da Internet pela Universidade de Brasília - 01/07/2004

Copyright
versão: 1.5
data de atualização: 01/12/2004

Requisitos básicos
Navegador: mozilla1.5 firebird.0.1.6 ie6 opera7.11 netscape7.1
Resolução de vídeo: 800x600 dp
Plug-ins: Adobe Acrobat Reader

Figura 5 – Resultado da busca.

Os resultados têm a seguinte configuração na tela: nome do autor, título do trabalho e data de defesa. Ao clicar em um dos resultados podemos ver o registro integral: Nome do autor; Título do Trabalho; Data da defesa; Volume; Número de páginas; Nível de Graduação; Instituição; Tema; Orientador; Biblioteca depositária; Email do autor; Palavras-chave; Áreas do conhecimento; Banca examinadora; Linhas de pesquisa; Agência financiadora do discente ou autor da tese/dissertação; Idioma; Dependência administrativa e um Resumo da Tese/dissertação (Figura 6).

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006442003016014P2>. The page header includes the CAPES logo and the text "BANCO DE TESES". A "Voltar" button is located in the top right corner.

RESUMO

Adriane Pires Rodrigues. AS RELAÇÕES AFETIVAS NA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 01/04/2008
 1v. 111p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO
 Orientador(es): Magda Floriana Damani
 Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais

Email do autor:

Palavras - chave:
 Educação à Distância, aprendizagem, afetividade, psicologia

Área(s) do conhecimento:
 ENSINO, APRENDIZAGEM
 TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO

Banca examinadora:
 Marly Therezinha Mellmann

Linha(s) de pesquisa:
 Formação Docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento. Engloba pesquisas e estudos referentes à formação docente e às práticas pedagógicas que têm como foco os processos de aprendizagem, de aquisição da escrita, de comunicação, do imaginário e das culturas escolares, assim como os aspectos inovadores do ensino

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):
 Português

Dependência administrativa:
 Federal

Resumo tese/dissertação:
 Esta dissertação tem o objetivo de investigar a percepção de um grupo de tutores e alunos de EAD sobre: a) a ocorrência de trocas afetivas nessa modalidade de educação; b) a importância a ela atribuída pelos sujeitos entrevistados; e c) a influência desses trocas na aprendizagem. Como a EAD é importante, porque contribui para a democratização da educação, possibilitando que mais alunos possam ingressar no ensino superior, é essencial fazê-la com qualidade. Com esta pesquisa, pretendo trazer contribuições que promovam essa qualidade. A revisão teórica que deu suporte à pesquisa incluiu uma discussão breve sobre a EAD, sobre afetividade e educação e sobre a importância da afetividade na EAD. Para isso foram utilizadas as ideias de autores como Belkin, Kerski, Vigotski, Freire, Arantes e Moran. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, com três tutores e quatro estudantes envolvidos em cursos a distância e selecionados visando a compor um grupo de sujeitos que apresentasse variabilidade, conforme as diretrizes que guiam os processos de amostragem nas pesquisas qualitativas. Os resultados, baseados em categorias teóricas e empíricas provenientes da análise dos dados das entrevistas, foram complementados pelas informações obtidas em um estudo piloto que serviu também para orientar a coleta de dados do estudo principal. As trocas afetivas, segundo os participantes da pesquisa, ocorrem na EAD. Elas aparecem entre os alunos e tutores, presenciais ou a distância, em especial nos trabalhos em grupo. A presença das trocas afetivas é considerada importante para impulsionar a aprendizagem e a motivação dos alunos.

Para alterar os dados da tese, digite o CPF:

As informações constantes desta base de dados são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação mantidos por universidades e Instituições de pesquisa brasileiras e são de sua inteira responsabilidade. O uso da base de dados e de seus registros está sujeito a todas as leis de direitos autorais aplicáveis.

Copyright
 versão: 1.5
 data de atualização: 01/12/2004

Requisitos básicos
 Navegador: mozilla1.5 firebird 0.1.8 ie8 opera7.11 netscape7.1
 Resolução de vídeo: 800x600 dp
 Plug-ins: Adobe Acrobat Reader

A "Voltar" button is also located at the bottom right of the page.

Figura 6 – Exemplo do registro completo.

Cada um dos resultados teve as suas informações transportadas para uma planilha eletrônica. Essas informações foram conferidas para verificar a sua fidedignidade. Após a organização dos dados em uma planilha eletrônica, os dados foram obtidos pela aplicação da análise bibliométrica automatizada com a utilização do software Vantage Point.

3.1 Teses e Dissertações: Indicadores da Produção

Nesse item, apresentamos os resultados na forma de tabelas e figuras da análise bibliométrica realizada.

O resultado da busca trouxe 146 documentos que atenderam ao critério da pesquisa, com foco na Educação a Distância.

A Figura 7 mostra a produção acadêmica que vai de 1997 a 2008. Os resultados mostram um crescimento a partir de 2002, com queda em 2006 e crescimento em 2008.

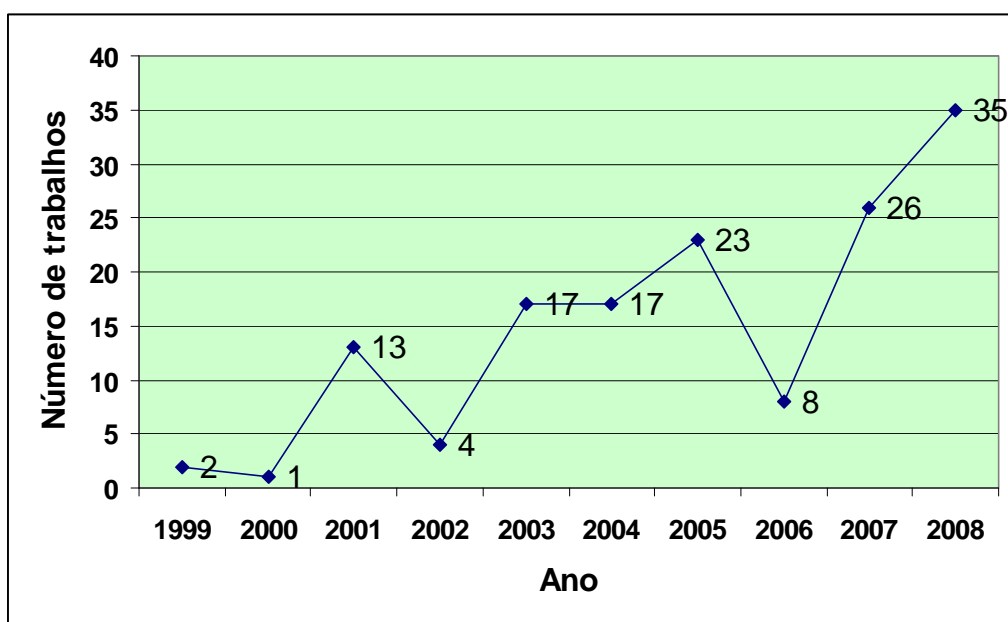


Figura 7 – Distribuição das teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES.

Na Figura 8 mostramos a distribuição por nível (Mestrado e Doutorado). Podemos observar que dos 146 trabalhos, 125 são dissertações de mestrado (86%) e 21 são teses de doutorado (14%), demonstrando maior interesse no mestrado.

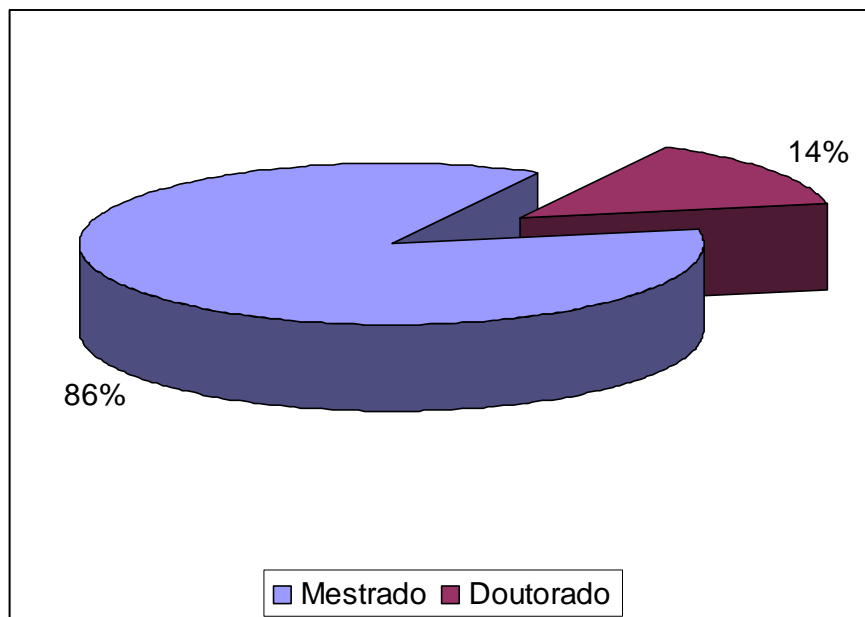


Figura 8 – Distribuição dos trabalhos por nível.

Podemos ver na Tabela 1, a dependência administrativa das instituições de ensino.

Tabela 1 – Distribuição por dependência administrativa

Dependência administrativa	Nível
Federal	88
Estadual	19
Municipal	39
TOTAL	146

Na Figura 9, podemos ver as 53 instituições em que as teses e dissertações foram defendidas. O maior número de trabalhos está na UFSC e UFRS com 15 trabalhos cada, seguida pela UnB com 10 trabalhos, PUCSP com 8 trabalhos, Estácio de Sá e UCB – Brasília com 6 trabalhos cada, UFU, UFRJ e UFPE com 5 trabalhos cada, USP, UNESP, UFPR e UFPB com 4 trabalhos cada. Seguem 15 instituições com 2 trabalhos

cada e 25 instituições com 1 trabalho apenas. Os números indicam uma concentração na região Sul do Brasil, em que 2 instituições tiveram 30 trabalhos defendidos.

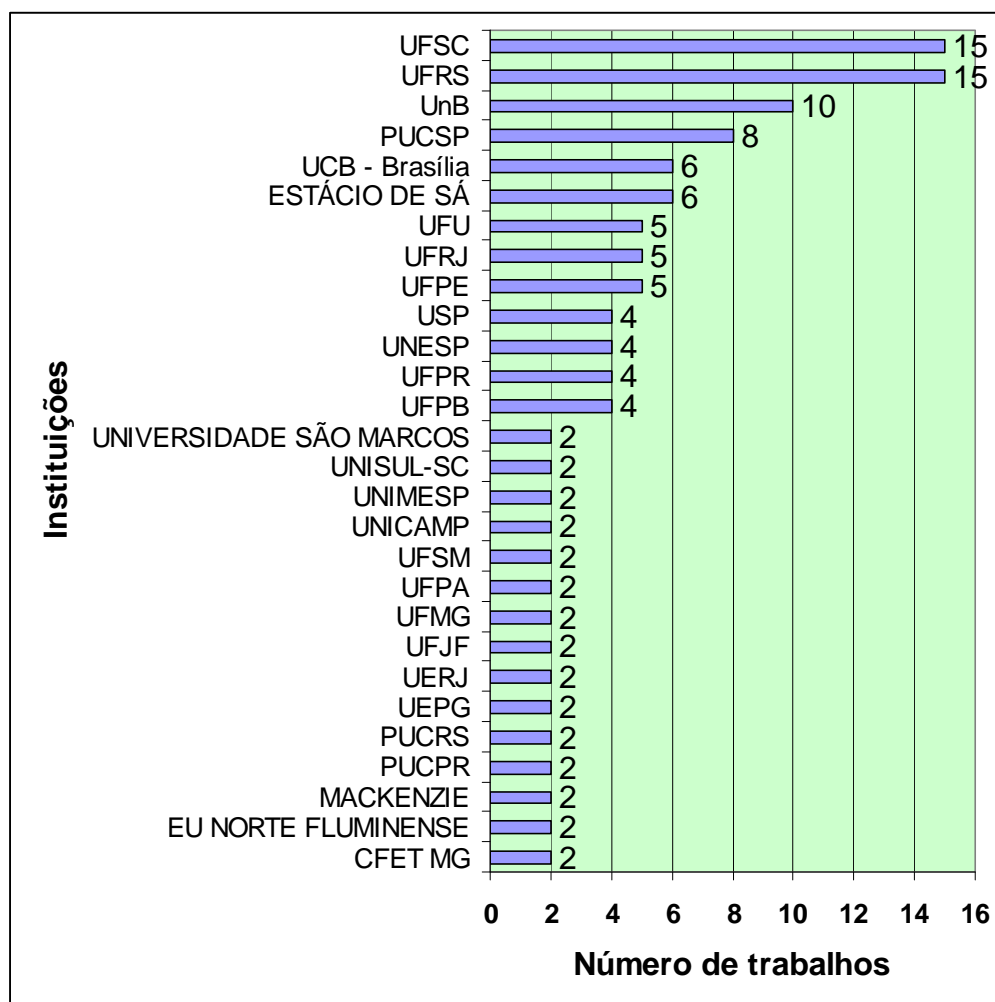


Figura 9 – Distribuição dos trabalhos por instituições.

A distribuição das 146 teses e dissertações mostra que Lúcia Regina Goulart Vilarinho (Estácio de Sá) orientou o maior número de trabalhos (5), seguido de Flavia Rezende Valle dos Santos (UFRJ) e Raquel Marques Villardi (UERJ), com 3 orientações cada. Os demais 122 orientadores foram responsáveis por um número que variou de 1 a 2 orientações, conforme aponta a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das teses e dissertações por orientadores

Orientadores	Trabalhos orientados	Total
Lúcia Regina Goulart Vilarinho (Estácio de Sá)	5	5
Flavia Rezende Valle dos Santos (UFRJ) e Raquel Marques Villardi (UERJ)	3	6
Bernardo Kipnis (UnB), Cláudio Fernando Resin Geyer (UFRS), Edel Ern (UFSC), Elizabeth Diefenthaler Krahe (UFRS), Eunice Maria Lima Soriano de Alencar (UCB), Evandro de Barros Costa (UFPB), Gardenia da Silva Abbad (UnB), Jose Fernando Kieling (UFPEL), José Armando Valente (PUCSP), Marco Antônio da Silva (Estácio de Sá), Patrícia Smith Cavalcante (UFPE), Pedro Antônio Melo (UFSC), Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)	2	26
Outros (109 orientadores)	1	109
TOTAL		146

Em termos de grande área do conhecimento a distribuição dos 146 trabalhos pode ser vista na Tabela 3. As Ciências Humanas concentra a maior parte dos trabalhos com 63,0%, seguida das Ciências Exatas e Tecnológicas com 18,5% e o restante também com 18,5%. Foi levada em consideração, a atribuição em mais de uma grande área do conhecimento nos dados coletados.

Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos pela grande área de conhecimento

Grande área de conhecimento	Número de Trabalhos
Ciências biológicas	1
Ciências da saúde	3
Ciências exatas e tecnológicas	27
Ciências humanas	92
Ciências sociais aplicadas	10
Engenharias	8
Linguística, Letras e Artes	5
Total	146

Entre os 146 trabalhos foram atribuídas 392 palavras-chave, conforme mostra a Tabela 4. Podemos observar que as palavras-chave mais utilizadas foram: EAD (93),

Formação de professores (21), Tutoria (10), Ensino a distância (8), Educação (5), Ambiente virtual, Aprendizagem, Educação à distância, Ensino-aprendizagem, Formação continuada e TICs, com 4 cada. Podemos identificar essas palavras-chave como sendo as principais temáticas abordadas nas pesquisas de mestrado e de doutorado.

Tabela 4 – Palavras-chave atribuídas

Palavras-chave	Quantidade
EAD	93
Formação de professores	21
Tutoria	10
Ensino a Distância	8
Educação	5
Ambiente Virtual	4
Aprendizagem	4
Educação à distância	4
Ensino-aprendizagem	4
Formação Continuada	4
TICs	4
Agentes	3
Ambiente de aprendizagem	3
Interatividade	3
Internet na educação	3
Professor tutor	3
Sistemas tutores	3
Tutor	3
Aprendizagem baseada em problemas	2
Avaliação	2
Comunicação	2
Construtivismo	2
Criatividade	2
Educação Corporativa	2
Educação online	2
Educação superior	2
Enfermagem	2
Evasão	2
Formação do tutor	2
Formação docente	2
Fundamentos da educação	2
Gestão	2

Gestão educacional	2
Informática na Educação	2
Interação	2
Internet	2
Matemática	2
Mediação	2
Política educacional	2
Políticas públicas	2
Proformação	2
Projeto Veredas	2
Pós-Graduação	2
Sistemas Tutores Inteligentes	2
Tecnologia	2
Tutores Inteligentes	2
Palavras-chave < 2	154
TOTAL	392

A maioria dos trabalhos não contou com financiamento, através de bolsa. As agências de fomento financiaram no total 47, assim distribuídas: CAPES - 27, CNPq - 11, Unesp - 2, Funcap, Fundação Universidade de Tocantins, Prosup, PUCSP, Secretaria Estadual de Educação de Tocantins, UENF, UNESCO com 1 bolsa cada.

Destacamos que dos autores dos trabalhos, nenhum deles defendeu dissertação e tese na mesma temática da Educação à distância, pois só apareceu uma única vez nos resultados da pesquisa.

3.2. Resumos: objetivos, papel do tutor e metodologia utilizada

Com base nos objetivos gerais e específicos, o papel do tutor e a metodologia utilizada fez-se a leitura dos resumos das 146 teses e dissertações.

Para a análise dessa produção científica consideraram-se os trabalhos que tiveram os tutores como objetivos gerais e específicos, sob os mais diversos aspectos. A partir da leitura dos resumos, foi elaborada uma classificação dos trabalhos segundo 9

objetivos. Levando em conta o critério adotado chegou-se a 57 trabalhos, conforme mostrado na Tabela 5.

Tabela 5. Distribuição dos objetivos gerais e específicos

Objetivos do trabalho	Quantidade de Trabalhos
Analisar a função e/ou papel do tutor	21
Analisar a prática docente e os saberes utilizados na tutoria	14
Analisar a interação e mediação entre tutor e aluno	9
Diagnosticar a percepção dos professores e tutores sobre o processo e as dificuldades encontradas	6
Avaliar a formação e saberes dos tutores	3
Analisar a percepção dos alunos com relação à tutoria	1
Refletir sobre a função social docente do tutor	1
Identificar a condição do tutor frente aos avanços tecnológicos	1
Compreender a organização do tempo e material do tutor	1
Total	57

Analisando esses trabalhos foi possível constatar que a maioria dos trabalhos tem o “*papel e/ou função*” do tutor como objetivo principal da pesquisa, visto que 21 dos trabalhos colocam este como o foco central da pesquisa. De certa maneira, demonstra a preocupação dos autores com relação às diferentes atribuições delegadas ao tutor, numa diversidade de modelos pedagógicos em cursos oferecidos por instituições públicas e privadas no novo cenário educacional.

Exemplificamos os objetivos de alguns dos 21 trabalhos:

- Compreender o papel do professor-tutor, a importância de seu papel, sua formação pedagógica e as competências necessárias para a função (143);
- Avaliar o papel do Tutor, na função de orientador e incentivador da aprendizagem (135);
- Analisar a significação ou ressignificação da função do tutor como orientador acadêmico (133);
- Discutir os novos papéis dos personagens da educação on-line — o professor, o tutor e o aprendiz (132);

- Analisar as relações entre a formação do sujeito e o papel do professor tutor (128);
- Identificar especificamente o que faz o tutor e como se forma para exercer a tutoria (99);
- Validar estatisticamente o Desempenho da Tutoria (98);
- Compreender melhor quem é o tutor na EAD, fornecendo parâmetros mais claros para a concepção e avaliação de ferramentas informatizadas que facilitem o seu trabalho (110);
- Analisar as relações entre a formação do sujeito e o papel do professor tutor (128);
- Avaliar o papel do Tutor, na função de orientador e incentivador da aprendizagem (135).

Continuando nossa análise verificamos que 14 dos trabalhos focaram a “*prática pedagógica do tutor*” como o principal objetivo da pesquisa. No entanto, alguns autores revelaram preocupação em pesquisar as particularidades da prática docente exercida na EAD, em que o tutor aparece ora como mediador, ora como orientador da aprendizagem. A seguir, alguns exemplos destes trabalhos:

- Analisar a prática pedagógica dos tutores no processo de ensino-aprendizagem à distância (11);
- Refletir, discutir e buscar novos conhecimentos acerca da prática da tutoria (26);
- Analisar nos tutores a relação de atributos pessoais a serem pontuados no que diz respeito à sua prática e relevância para uma atuação bem sucedida em EAD (28);
- Caracterizar o modelo de prática de tutoria com base na demanda específica do aluno (29);
- Analisar as questões: Onde, quando e como são realizadas as sessões de orientação (tutoria)? Como o orientador acadêmico se vê desempenhando o papel de tutor? Como avaliam sua interação com os alunos? (46)
- Levantar quais as estratégias construídas pelos tutores para o acompanhamento dos alunos (57);
- Analisar as concepções de orientadores acadêmicos (tutores) e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem (61);
- Analisar a competência e o desenvolvimento de competências docentes para atuar em EAD (79);
- Analisar a prática tutorial em EAD, as modalidades de tutoria, as ações orientadoras, acadêmicas e institucionais na prática tutorial e a programação da ação tutorial (107);
- Verificar se a ação da tutoria é um elemento essencial e uma das determinantes do sucesso do curso (109);

- Destacar o perfil necessário dos tutores, identificando as opções metodológicas e tecnológicas que podem ser adotadas (119);
- Explicitar os saberes produzidos no processo de formação tutorial-docente (134).

Constatamos ainda que 9 autores tiveram como objetivos pesquisar a questão da “*mediação e interação*” entre tutores e alunos, sendo possível observar que a interatividade é um importante fator na educação a distância, conforme mostram os exemplos a seguir, retirados dos resumos:

- Avaliar as atividades relacionadas à interatividade e comunicação entre aluno x tutor (39);
- Identificar a percepção de professores e tutores quanto ao processo de interação com alunos (42);
- Analisar o tutor como um agente capaz de perceber e monitorar os aspectos da autoeficácia do aluno (55);
- Analisar se as mediações tutoriais e a interatividade mediada por tecnologias são compatíveis às realidades dos discentes (82).
- Constatar se a tecnologia e o tutor desempenham de fato o papel de mediadores e se, o professor à distância tem dificuldade para estabelecer uma interação com os alunos (87);
- Analisar como o relacionamento tutor-aluno se estabelece e como se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento (91);
- Identificar na relação tutor/aluno a racionalidade: prática ou técnica; relacionar dificuldades e/ ou facilidades no processo de transposição didático-metodológica no ambiente virtual entre tutor/aluno (105);
- Analisar as interações e as mediações no processo de aprendizagem (106);
- Avaliar a mediação realizada por tutores que atuam em cursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem Blackboard e no ambiente Second Life ofertados pela Instituição Senac São Paulo (116);
- Analisar a relação pedagógica que se estabelece entre o tutor e os cursistas (138).

O diagnóstico sobre a “*percepção dos tutores*” no tocante ao processo educacional diferenciado da EAD, como também as dificuldades encontradas por esses profissionais durante o processo foram os objetivos apontados em 6 dos trabalhos analisados.

- Diagnosticar a percepção de professores, tutores e alunos no que concerne à qualidade e questões de ordem pedagógica (113);
- Avaliar, a partir do ponto de vista dos tutores, todo o processo: da metodologia aos instrumentos desenvolvidos (114);
- Analisar as argumentações contidas nos discursos do Tutor, analisando os discursos de outros participantes apenas quando interagem com ele (123);
- Esclarecer uma série de dúvidas e até mesmo de receios do professor que assume a função de tutor (16);
- Verificar se os tutores demonstraram compreender os objetivos e funções da avaliação de desempenho de cursistas e os problemas encontrados na execução (71);
- Analisar como os tutores se apropriam dos meios de comunicação para estabelecer a ação educativa à distância (95).

Com relação à “*formação e saberes*” necessários ao exercício da tutoria verificamos que somente 3 dos trabalhos revelaram estes itens em seus objetivos, conforme se verifica a seguir:

- Compreender os saberes da experiência na formação do professor que atua em ambiente virtual de aprendizagem (131);
- Avaliar se a formação continuada dos tutores tem somente caráter de suplência e fim compensatório visando suprir a falta de formação nas áreas de conhecimento em que os mesmos atuam (86);
- Verificar quais as áreas do saber a que pertencem os tutores, quais os níveis de qualificação acadêmica e quais os níveis de experiência em EAD (82).

Em apenas 1 dos trabalhos é destacado como objetivo a análise sobre a “*percepção dos alunos*” em relação à tutoria. A reflexão inerente a “*função social*” do tutor também aparece somente em 1 dos trabalhos, o que aparentemente demonstra que os pesquisadores ainda não sentiram na sociedade a repercussão do trabalho exercido pelos tutores. Contudo temos que considerar que é uma profissão relativamente nova que ainda não possui legislação específica. A identificação da “*condição do tutor frente aos avanços tecnológicos*” aparece somente em 1 dos trabalhos e a compreensão sobre a

“*organização do tempo e do material*” utilizados no exercício da tutoria aparece como o foco principal de 1 trabalho apenas.

Os exemplos seguintes ilustram estes aspectos:

- Coletar dados sobre a percepção dos alunos com relação à tutoria durante o curso (83);
- Analisar a Função Social Docente do Tutor, entre outras (103);
- Verificar se a modelagem do aluno está diretamente ligada ao desempenho do tutor (121);
- Identificar e analisar a condição de professor-tutor frente aos avanços tecnológicos (130);
- Compreender como o tutor organiza seu tempo e material (146).

Após a análise dos objetivos gerais e específicos trabalhos procedeu-se a análise do papel do tutor. Constatamos que somente 20 dos 57 trabalhos detalham o papel ou a função do tutor (Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição dos trabalhos que contemplam o papel do tutor

Papel do Tutor	Quantidade de trabalhos
Interação com o aluno	10
Suporte pedagógico	3
Podem ser considerados professores/docentes	2
Incentivador da aprendizagem	1
Novo protagonista da educação	1
Atuar no desenvolvimento de potencialidades dos alunos	1
Propiciar a construção do conhecimento pelo aluno	1
Executar um número elevado de ações, antecipam demandas, procedimentos e interrupções	1
Total	20

Verificamos que 10 dos autores destacaram que o papel do tutor está diretamente relacionado à “*interação*”, visto que a importância da relação afetiva e dialógica entre tutores e alunos é bastante enfatizada. Segundo esses autores a interação é primordial e

deve estar sempre presente no processo objetivando a construção da aprendizagem colaborativa e significativa utilizando os diversos recursos dos ambientes virtuais.

(...) o tutor tem grande influência no processo de interações, construção de identidades, conflitos cognitivos e aprendizagens sendo o seu papel de fundamental importância no processo (11);

Utilizar mecanismos de interação e estímulos diversificados ao potencial do aluno, como o uso de jogos, projetos, estudos de caso e aprendizagem colaborativa dado o caráter multidimensional e interativo do ambiente virtual (28);

Orientar e estimular o uso das ferramentas de interatividade e difundir seu uso coletivo, em que grupos de alunos estudem, debatam e consolidem as dúvidas fazendo com que o conteúdo da interatividade assumam um caráter muito mais significativo, para além da mídia empregada (82);

Interagir nos ambientes virtuais, participar de reuniões e da formação continuada (102);

A tutoria exerce ação compartilhada, estabelecendo uma relação dialógica com os cursistas (107);

Implica uma nova perspectiva acerca do próprio processo de ensino-aprendizagem, que precisa ser redimensionado enquanto práxis que pressupõe relações dialógicas e interativas entre seus sujeitos (132).

O papel do tutor como orientador, responsável pelo “*suporte pedagógico*” no processo, com a função específica de oferecer o devido apoio aos alunos de acordo com suas particularidades foi destacado em 3 trabalhos.

Oferecer suporte pedagógico com compatibilidade com os níveis de demanda dos alunos (29);

Orientação pedagógica respeitando o ritmo individual de aprendizagem dos alunos (46);

Função diferenciada que, em sua essência, retrata algumas características da tutoria e da docência, sendo considerada uma função complexa e promissora para a EAD. As estratégias utilizadas incluem a mediação do orientador acadêmico e contribuem para uma educação permanente para além da padronização e da sociedade do conhecimento (133).

Em 2 trabalhos verificamos que os autores consideram o “*papel do tutor equivalente ao papel do professor presencial*”, ou seja, nas concepções desses autores

ambos os profissionais exercem funções docentes que exigem os mesmos saberes, porém com ferramentas e recursos diversificados.

Os tutores podem ser considerados como professores, bem como os saberes que produzem e mobilizam na sua ação pedagógica podem igualmente ser vistos como saberes docentes (16).

Em 1 dos trabalhos verificamos que o tutor é apontado como um mero “*incentivador ou facilitador*” da aprendizagem, ou seja, cabe aos alunos exercer a auto-instrução, pois ao tutor não são delegadas responsabilidades pedagógicas e nem mesmo burocráticas.

Os tutores desempenham mais o papel de facilitadores do que de especialistas, pois os cursos são menos estruturados e mais personalizados, cabendo aos próprios alunos cuidar de sua instrução (109).

Já em 1 dos trabalhos constatamos que o tutor é visto como um “*novo protagonista*” do processo educacional, ou seja, como elemento chave indispensável para que os objetivos sejam alcançados.

A figura do tutor sobrevém uma interação entre novos protagonistas da educação no contexto de uma escola do Curso Normal com mídias interativas (87).

Verificamos ainda que em apenas 1 trabalho, o papel do tutor é relacionado a “*atuação no desenvolvimento de potencialidades*” dos alunos.

Atuar no desenvolvimento de potencialidades dos alunos, com competência para relacionar-se com o outro, para lidar com o novo e para enfrentar novos desafios (26).

O papel do tutor é relacionado diretamente com a “*construção do conhecimento*” em 1 trabalho apenas, porém o fortalecimento de vínculos afetivos entre alunos e tutores é enfatizado como algo de fundamental importância no processo.

Sua especificidade se caracteriza pelo estímulo constante à construção do conhecimento; pelo fortalecimento do vínculo afetivo entre tutor e aluno; pelo domínio do conteúdo e desenvolvimento de uma relação marcada pela atuação dos sujeitos enquanto interlocutores. As competências interpessoal, comunicacional e tecnológica foram identificadas como o suporte necessário à sua atuação (65).

Verificamos que o tutor é considerado um profissional “*polivalente*” em 1 dos trabalhos, onde o tutor tem que executar um número elevado de ações, antecipando demandas e procedimentos, além da resolução de problemas inerentes ao processo.

Os tutores tratam diferentes informações simultaneamente, executam um número elevado de ações, antecipam demandas, procedimentos e interrupções, buscando estratégias operatórias que minimizem o custo cognitivo de atenção constante e dividida, memória e resolução de problemas (110).

Em nossa concepção a análise qualitativa sobre o papel do tutor neste trabalho poderia ser bem mais ampla e abrangente, porém a deficiência desta análise se deve ao fato de que ficamos restritos aos poucos autores que “ousaram” definir o papel do tutor em suas teses e dissertações.

Pensamos que essa falta de especificidade dos autores para com as atribuições e competências dos tutores pode ser decorrente até da própria incerteza desses autores com relação a complexidade dessa nova função e por conta da falta de exatidão com relação as competências que de fato cabem a esses profissionais nos diferentes modelos de EAD que integram o novo cenário educacional.

A análise das abordagens metodológicas utilizadas nas teses e dissertações considerou os 57 trabalhos que tem como objeto de pesquisa o tutor (Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição das abordagens metodológicas utilizadas

Abordagens	Quantidade de trabalhos
abordagem qualitativa	9
estudo de caso qualitativo	7
estudo de caso	5
abordagem quali-quantitativa	3
grupos focais	2
Construtivismo	2
abordagem etnográfica	2
representação social	1
modelo de estratégia argumentativa (AD)	1
análise de transcrição de mensagens (Berge)	1
análise de conteúdo (Bardin)	1
abordagem quantitativa	1
abordagem qualitativa (sócio-histórica)	1
abordagem qualitativa (enfoque interpretativo)	1
abordagem fenomenológico-existencial	1
abordagem cognitiva da tarefa	1
Total	39

Dos 57 trabalhos somente 39 descreveram as abordagens utilizadas, conforme mostrado na Tabela 7. A mais utilizada é a abordagem qualitativa com 9 trabalhos, seguido do estudo de caso qualitativo com 7, que se somado ao estudo de caso, totaliza 12 trabalhos. A abordagem quali-quantitativa comparece com 3 trabalhos, enquanto as abordagens dos grupos focais, construtivismo e etnográfico têm 2 trabalhos cada. As 8 abordagens restantes têm 1 trabalho cada.

Em vários dos trabalhos, os autores não definiram a abordagem metodológica e nem o instrumento de coleta de dados. Para as abordagens metodológicas considerou-se a nomenclatura dada pelos autores dos trabalhos. Portanto, tivemos uma grande

dificuldade para caracterizar de forma mais aprofundada e adequada o que é utilizado nesses trabalhos.

A Tabela 8 mostra a distribuição dos instrumentos de coleta de dados.

Tabela 8. Distribuição dos instrumentos de coleta de dados

Instrumentos de coleta de dados	Quantidade	% relativa
Questionário	18	32,1
Entrevista	18	32,1
Observação	8	14,3
Atividades no AVA	8	14,3
Análise documental	4	7,2
Total	56	100

O questionário e a entrevista foram os instrumentos de coleta de dados mais utilizados, sendo que em vários trabalhos esses dois instrumentos foram utilizados em diferentes momentos da pesquisa. A observação também foi utilizada em um dos trabalhos no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para acompanhar o processo educativo. Em alguns dos trabalhos considerou-se as atividades realizadas no AVA como dados para a análise das pesquisas realizadas. Entre as atividades do AVA constam o chat, fórum, mensagens, diários de bordo, os próprios trabalhos realizados pelos alunos, as respostas dos tutores e/ou professores as questões e dúvidas dos alunos.

De acordo com as normas de elaboração da pesquisa científica os seguintes itens deveriam constar dos resumos: introdução a pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a metodologia adotada, os instrumentos de coleta e análise utilizados, os resultados e as conclusões do trabalho. Neste sentido, em relação à metodologia adotada, podemos dizer que não foram descritas de forma adequada nos resumos, o que implicou em dificuldades para a análise realizada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado buscou identificar e analisar como as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no país refletem sobre o papel do tutor de EAD com vistas a estudar a relevância e complexidade dessa nova função dentro do novo cenário educacional brasileiro.

Por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, cuja fonte de dados foi o Banco de Teses da CAPES foram identificados 146 trabalhos, com distribuição temporal entre 1997 e 2008. Verificou-se que as dissertações de mestrado representam a maioria destas pesquisas com 86% (125), enquanto que as teses de doutorado representam apenas 14% (21) do total.

Através da leitura dos resumos, pode-se constatar os diversos aspectos envolvidos nesses estudos em relação aos objetivos dos trabalhos coletados, a diversidade de papéis ou funções que o tutor pode desempenhar na modalidade EAD. Portanto, dos 146 trabalhos encontrados somente 57 tiveram o tutor como objeto de pesquisa, 20 detalharam o papel e/ou a função do tutor de EAD e 39 descreveram a abordagem e os instrumentos de coleta utilizados.

De maneira geral, podemos concluir que esse profissional necessita de habilidades diferenciadas, de ordem cognitiva, pedagógica, interpessoal e dialógica para que possa oferecer o suporte necessário aos alunos que optam pela modalidade à distância exercendo com competência didática e ética a função de mediador no processo educacional. Silva (2008) no resumo de seu trabalho conclui que:

(...) a discussão sobre o significado do ser tutor está intimamente interligada com uma perspectiva conceitual de identidade como um “ser em construção”. A sua inserção pessoal e profissional ocorre num

mundo específico e acadêmico, permeado de expectativas, de sociabilidade, de inter-relações, de sistemas educativos, de ações e concepções políticas e de projetos pedagógicos. Neste sentido, conforme as dimensões fenomenológicas evidenciadas, as expectativas quanto ao significado do ser tutor estão muito fortemente impactadas por um passado docente, ou seja, por uma memória de ser professor e por um projeto de vida em docência; é necessário, portanto, caminhar em busca de uma formação e capacitação especializada que, a cada dia, torna-se mais complexa, exigindo múltiplas competências nas dimensões teóricas, metodológicas e tecnológicas. (SILVA, 2008)

Tanto a análise quantitativa quanto a análise qualitativa nos ajudaram a responder a questão de pesquisa, visto que em consonância com o referencial teórico nos forneceram subsídios para compreender que o tutor é um elemento de mediação pedagógica de fundamental relevância para a construção da aprendizagem significativa e colaborativa na EAD.

O pesquisador Coelho (2005) sustenta no resumo de seu trabalho que:

(...) a função do professor-tutor é unir o grupo, a fim de que seus membros se sintam acolhidos, entusiasmados, com sede de aprender. A presença da tutoria pode propiciar condições para que os estudantes exercitem a capacidade de procurar e selecionar informações, e não só lidar com respostas prontas. A idéia não é acumular informações, mas sim fazer com que o conhecimento seja a base para novas aprendizagens, pois é isto o que se espera do profissional da nova era. (COELHO, 2005)

Apesar, de concluirmos que o tutor exerce um papel como elemento de mediação pedagógica, consideramos que ainda há um longo caminho a ser percorrido nos estudos e pesquisas sobre o tutor, visto que muitos dos aspectos encontrados precisam ser aprofundados e melhor definidos.

5. REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- BELLONI, M. L. Educação à distância mais aprendizagem aberta. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78).
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78. Abril/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2009.
- BOLZAN, R. F. F. A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós - Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis. 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/regina/index.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Lei ordinária. Disponível em <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf>>. Acesso em: 05 ago. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fev. de 1998. Disponível em: <<http://edutec.net/Leis/Educacionais/edd2494.htm>>. Acesso em: 20 set. 2009.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.
- CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- COELHO, U. B. V. **Tutoria na formação de professores: um vasto campo de investigações**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **História e missão**. 2009a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: ago. 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Banco de Teses**. 2009b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: ago. 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Banco de Teses - Pesquisa**. 2009c. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: ago. 2009.

CUNHA, M. I. **Aula universitária: inovação e pesquisa**. In: M., M., L., D., (Org.). Universidade futurante: produção do ensino e inovação. Campinas: Papyrus, 1997.

CUNHA, M. I. **Relação e pesquisa**. In: VEIGA, I. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermans**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DURCELINA, E. P. A. **Educação a distância e tutoria**. Disponível em: <<http://www.cibersociedad.net/congres2009/en/perfil/18103/durcelina-ereni-pimenta-arruda-durcelina>>. Acesso em: 20 out. 2009.

EMERENCIANO, M. S. J. **Ser presença como educador, professor e tutor**. Disponível em: <http://74.125.93.132/search?q=cache:http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/artigos/n_1/id02.pdf>. Acesso em: 02 out. 2009.

FARIA, E. T. **Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância**, 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Filo_crianças_1999.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

HAYASHI, C. R. M. **O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

HAYASHI, C. R. M. **Presença da educação brasileira na base de dados Francis®**: uma abordagem bibliométrica. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. Avaliação de aspectos formais em quatro periódicos científicos na área de educação especial. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.12, n.3, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2009.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. Competências informacionais para utilização da análise bibliométrica em Educação e Educação Especial. **ETD. Educação Temática Digital, Campinas**, v.7, n.1, p.11-27, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/include/getdoc.php?id=855&article=297&mode=pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. História a educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.102, p.181-211, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1029102.pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. Um estudo bibliométrica sobre a educação jesuítica no Brasil Colonial. **Biblios**, Lima – Peru, ano. 8, n.27, ene-mar. 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/161/16102702.pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Dec. 2009.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2009.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Coleção Debates da Ciência).

LITTO, F. M. **A nova ecologia do conhecimento**: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=193>. Acesso em: 02 out. 2009.

LITTO, F. M. **Pronunciamento da ABED**, 27 de nov. 2008. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=388>. Acesso em: 02 out. 2009.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância**: regulamentação e realização. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/282/boltec282e.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

LOBO NETO, F. J. S. **O discurso sobre tecnologia na "tecnologia" do discurso**: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da lei de diretrizes e bases da educação de 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=102&Itemid=32>. Acesso em: 20 set. 2009.

LOBO NETO, F. J. S. **Tecnologia e tecnologias em sua relação com a educação básica**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 2007. Universidade Federal do Espírito Santo.

MILL, D. **Sobre tutoria virtual na educação a distância, caracterizando o teletrabalho docente**. Disponível em: <<http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/236-DM.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2009.

MILL, D. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância**: o tutor e sua importância nesse processo. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/arquivos/File/Textos/texto_mill_desafio_interacao_qualidade_ead.pdf>. Acesso em: 03 out. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAIS, M. **O papel do tutor no acompanhamento do processo de aprendizagem em EAD**. Disponível em: <http://www.diferencialbr.com.br/papel_do_tutor.html>. Acesso em: 03 out. 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. 15.ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em 08 de outubro de 2009.

MORGADO, L. **O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades**. In: Discursos. Série 3. Universidade Aberta, 2001. p.125-138. Disponível em: <<http://www.univab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>>. Acesso em: 30 de set. 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, C.C. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

QUONIAN, L. **Bibliométrie sur des références bibliographiques: méthodologie**. In : DESVALS, D.; DOU, H. (Org.). *La veille technologique*. Paris: Dumond. 1992. p.244-262.

ROSAING, H. **La bibliométrie et es techniques**. Toulouse: Sciences de la Société; Marseille: Centre de Recherche Rétrospective de Marseille, 1997.

SANT'ANA, E. L.; BEHRENS, M. A. **Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento**. In. *Docência universitária*. Curitiba: Champagnat, 2003.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Ed. Afrontamento, 1991.

SANTOS, L. G. **Desregulagens, educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em:
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8.ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1985.

SAVIANI, D. Significado e perspectivas. 2007. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n.21, p.181-197. Doutorado em educação.

SILVA, M. R. **Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

SOUSA, M. G. **A arte da sedução pedagógica na tutoria em Educação a Distância**. Disponível em:
<<http://www.nead.unisal.br/files/A%20Arte%20da%20Sedu%20E3o%20Pedag%20F3gica%20na%20Tutoria%20em%20Educa%20a%20Dist%20ncia.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

SOUZA, C. A. Tutoria na educação a distância. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 01 out. 2009.

ZUIM, A. C. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

ANEXO 1

Hipertexto 1: Formação continuada de Professores via televisão

A TV Escola é um programa de grande porte do Ministério da Educação (Secretaria de Educação a Distância – SEED) cujo objetivo é oferecer, aos professores da educação básica, oportunidades de formação continuada, na modalidade a distância, buscando contribuir de forma aberta, flexível e informal (não-regular, sem avaliação nem certificação) para a melhoria daquela formação. Embora seja apresentada como novidade pela SEED/MEC, a TV Escola se baseia e amplia a proposta e a estrutura básica do Programa Um Salto para o Futuro, criado pela TVE do Rio no início da década de 90. Os objetivos do Programa Um Salto para o Futuro, como os da TV Escola, referem-se à formação continuada (isto é, de cunho permanente e em serviço) de professores do ensino fundamental. O programa foi iniciado em 1992 e era baseado na difusão televisual diária e ao vivo com uma comunicadora e dois especialistas que apresentavam o assunto do dia e respondiam às questões dos telespectadores. Do ponto de vista das técnicas de comunicação e das estratégias de recepção, os dois programas diferem bastante: enquanto o primeiro ia ao ar ao vivo, com recepção organizada e com possibilidades de participação direta de alguns cursistas via telefone ou fax, a TV Escola transmite três vezes ao dia o mesmo bloco de programação, e baseia sua estratégia na gravação e organização para posterior uso dos programas pelos professores.

O Programa TV Escola, criado em 1996 pela Secretaria de Educação a Distância/MEC, pretende disseminar de forma mais rápida, ampla e democrática uma programação que desenvolva e estimule a interação e o intercâmbio de informações

entre professores. Com isso visa a formar, aperfeiçoar e valorizar os professores para melhorar o ensino e reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas. O programa destina-se a professores, diretores, funcionários e alunos das escolas públicas de educação básica. Beneficia escolas com mais de 100 alunos, num total de 900 mil professores e 23 milhões de alunos – cerca de 85% dos estudantes do ensino fundamental. Tal programa espera atingir também a comunidade associada à escola, sendo uma nova fonte de acesso à cultura e ao conhecimento, por intermédio do programa Escola Aberta, que é transmitido aos sábados e conta com programas voltados para o lazer.

Originalmente criada para atender prioritariamente aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, cuja formação de nível médio exige uma decisiva complementação, a TV Escola foi ampliando sua abrangência e hoje se dirige para professores de todos os níveis da educação básica. Ao mesmo tempo em que foi ampliando sua clientela-alvo, a TV Escola foi também mudando de enfoque quanto à natureza de seus objetivos prioritários, passando a oferecer cada vez mais materiais didáticos para os professores utilizarem com seus alunos em sala de aula. Nossa pesquisa mostrou que os professores que mais utilizam os programas da TV Escola são os professores especialistas das diferentes disciplinas das séries finais do ensino fundamental e médio, e que a grande maioria os utiliza como materiais didáticos em suas disciplinas específicas, em sala de aula com os estudantes. O uso desses programas para sua própria formação é muito minoritário entre os professores.

Essa mudança de enfoque, de público prioritário e de tipo de utilização revela mais uma vez um epifenômeno (efeito não desejado?) recorrente em muitas experiências de formação de professores no Brasil: os profissionais que acabam se

beneficiando mais destes programas são justamente aqueles que deles necessitam menos (os que já têm uma melhor formação) e não aqueles que precisam mais e que são o público prioritário das ações de formação. Este fenômeno ocorre de modo freqüente e explica muito da pequena eficácia de programas de formação continuada de professores e o baixo efeito multiplicador desses programas: os professores com melhor formação estão mais aptos a aproveitarem melhor as oportunidades abertas de formação, ao passo que aqueles que mais necessitam reforços em sua formação não têm as condições mínimas para aproveitá-las (não têm hábitos de auto-estudo, têm jornadas de trabalho duplas ou triplas, são mal remunerados e moram longe). Em que pesem suas boas intenções e a qualidade quase sempre bastante boa da programação oferecida, o sucesso da TV Escola esbarra nos problemas estruturais dos sistemas de ensino público no Brasil, que não estão preparados para assegurar sua parte na estratégia proposta: os equipamentos em geral não funcionam satisfatoriamente (por problemas relacionados aos mecanismos oficiais descentralizados de compra e manutenção), e não há pessoal minimamente disponível e preparado para gravar os programas e organizar as videotecas escolares. Além destes problemas operacionais, extremamente importantes, pois impedem a utilização efetiva da TV Escola, é preciso ressaltar duas questões principais que explicam os baixos índices de uso dos programas para a formação continuada de professores: a ausência de tempo para formação, previsto dentro da jornada de trabalho, e a inexistência de ações de formação coletiva integradas aos projetos pedagógicos das próprias escolas, e patrocinadas e incentivadas pelas autoridades locais e regionais de educação. Na falta deste tipo de ação, a formação continuada dos professores passa a ser uma responsabilidade individual, exatamente nos moldes do modelo pós-fordista: as oportunidades estão dadas, os programas

chegam até as escolas, o estado cumpriu sua função, os professores é que não sabem (ou não querem aproveitar). A característica recorrente das políticas de ensino a distância no Brasil, a ênfase quase exclusiva nos sistemas ensinantes, toma aqui uma dimensão extrema, com a preocupação única de produção de materiais, para distribuição totalmente aberta, como é próprio do mercado.

ANEXO 2**DECRETO Nº 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998.**

Que regulamenta o Art. 80 do LDB nº 939/96

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único - Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Presidente da República
PAULO RENATO SOUZA
Ministro de Estado da Educação e Cultura

ANEXO 3

Hipertexto 2: Projeto Viva Educação: ensino médio para todos via TV

Em novembro de 2000 o governo do Estado do Maranhão e a Fundação Roberto Marinho firmaram um convênio milionário (os números variam entre 102 e 114 milhões de reais por ano!!) para a implantação do Projeto Viva Educação, que pretende atingir, em dois anos, mais de 150.000 mil alunos, oferecendo ensino de nível médio na modalidade a distância, com materiais do Telecurso 2000 da FRM e montagem de mais de 3.000 telessalas. As justificativas para tal investimento referem-se à necessidade de expansão rápida e com qualidade do ensino médio no estado, visando a incluir aqueles milhares de jovens que não tiveram acesso ou que estão atrasados em sua escolaridade. A governadora admite, após seis longos anos no poder (e quantos mais de influência de sua família), que o governo do estado mantém escolas de ensino médio em apenas 60 dos 217 municípios do estado! O Projeto Viva Educação viria agora, via televisão, melhorar os índices de oferta de educação pública, e possibilitar a melhoria da qualidade do ensino ofertado. De fato, a proposta significa substituir a oferta de ensino regular em nível médio por um ensino supletivo utilizando materiais do Telecurso 2000 e, o que é o pior problema desta proposta, substituindo os professores especializados, formados pelas universidades, por monitores formados pelo próprio projeto. Embora a cargo da FRM, o projeto poderá ser "terceirizado", já que a FRM pretende entregar a gestão e execução do programa no Maranhão a uma outra Fundação, a Fundação Getúlio Vargas, ambas as instituições com ótimo currículo em outras áreas, mas nenhuma experiência com ensino médio ou com o Estado do Maranhão. O que explica a escolha de tais instituições, alheias ao estado, ao invés de mobilizar instituições locais, como, por

exemplo, as universidades ou a própria TV Educativa do Maranhão, herança do governo Sarney pai? Os educadores maranhenses protestam apontando para as evidentes falhas da proposta, não só no que se refere à qualidade do ensino oferecido, que pretende substituir o ensino médio regular de três anos por um curso supletivo de 15 meses, mas também no que isto significa em termos de política de pessoal no setor educacional: o governo deixou de realizar um concurso público previsto para recrutar professores para o ensino fundamental e médio para investir neste projeto mirabolante de ensino a distância. O governo busca legitimar tal escolha por meio de um discurso modernizante e tecnocrático que afirma a primazia da técnica, erigida em estratégia salvadora. Na prática, porém, a política de educação da governadora Sarney está atrelada e é resultado do jogo de interesses políticos vinculados à sucessão presidencial de 2001: ao mesmo tempo em que garante a amizade e a boa vontade midiática da Rede Globo, Roseana Sarney precariza as condições de trabalho dos educadores maranhenses, fragilizando uma possível fonte de oposição, inclusive nas universidades formadoras de professores, que estão completamente à margem deste processo.

O que é mais interessante ressaltar neste episódio é a incrível semelhança com a criação, há mais de 30 anos, nesse mesmo pobre estado, da TV Educativa do Maranhão, concebida e implantada pelo então governador José Sarney. Também naqueles tempos de hegemonia do discurso que o campo da educação convencionou mais tarde chamar "tecnicista", as justificativas e os objetivos referiam-se à possibilidade de resolver rapidamente problemas educacionais, carências e déficits acumulados por anos de incúria e desleixo do poder com a educação pública, com o uso intensivo de tecnologias importadas, caras e estrangeiras aos costumes da população. População esta que, aliás, nunca é chamada a dar sua opinião, a não ser nas grandes datas eleitorais, quando é

embalada pelo canto de sereia do marketing político. O que este acordo do governo do Maranhão com a Fundação Roberto Marinho indica é a recorrência de uma característica estrutural da política educacional no Brasil: o poder público parece investir na permanência e no agravamento das carências – deixando os sistemas públicos de ensino morrerem à míngua – para, a cada evento eleitoral, poder surgir com soluções milagrosas e de curto prazo, que permitem canalizar recursos públicos para campanhas políticas privadas e podem criar a impressão momentânea de que o governo está interessado em resolver os problemas da população (Jornal Pequeno, 22/11/2000).