

TUTOR NA EaD – alguns olhares

THE GUARDIAN IN EaD - Some Looks

Silvia Sênos Demarco ¹
Gisele Martins Ferreira ²

Resumo

Nos muitos discursos acerca da Educação a Distância (EaD), uma ampla diversidade de termos é utilizada para se referir ao indivíduo que oferece apoio diretamente ao aprendiz. De fato, dentre os vários profissionais envolvidos na EaD, a figura do “tutor” emerge de formas múltiplas e, frequentemente, contraditórias. Embora a literatura pertinente ofereça muitas contribuições no sentido de entender-se melhor os contextos no qual o tutor atua, as abordagens destacam a especificidade de sua função em termos da capacitação necessária, indicando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a atuação desses profissionais segundo a sua própria perspectiva. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar, numa Universidade privada, o trabalho que o tutor desenvolve, segundo a ótica dos próprios tutores, com foco, em particular, na relação entre a atuação do tutor e questões de qualidade em EaD. A investigação visou responder as seguintes questões de estudo: (1) como os tutores caracterizam sua função e

¹ Doutora em Ciências da Educação - Universidade Americana- PY; Mestre em Educação - TICPE - UNESA RJ. Possui graduação em Arquitetura pela Universidade Gama Filho (1984), graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade CCAA (2009) e graduação em Letras Português/Espanhol pela Faculdade CCAA (2010). Especialização em Docência para o Ensino Superior (UGF- 2006) Especialização em Formação Docente em Educação a Distância (UGF - 2010)

² Doutora e Mestre em Educação.

práticas, e que relações vislumbram entre estas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial em outras instituições?; (2) como se potencializam na prática, segundo os tutores, as possibilidades de autonomia e reflexão profissional enquanto aspectos centrais esperados da docência no ensino superior?; (3) como os tutores vivenciam o desenvolvimento de suas práticas no contexto de formação continuada oferecida pela instituição de ensino?; (4) como os tutores posicionam suas práticas em relação a questões de qualidade em EaD? A pesquisa adotou uma abordagem de cunho etnográfico no qual a pesquisadora se alinhou com a posição de uma “etnógrafa nativa”, isto é, transitou entre as localizações de pesquisadora e membro do grupo social cujas práticas, visões e concepções buscou compreender e dar voz. Assim, sem pretensões a se constituir em uma etnografia, o trabalho integrou uma contínua autorreflexão. A investigação constatou que ser tutor é uma atividade bem mais complexa do que se poderia imputar a um simples elemento de apoio estrutural. A exploração dos recursos de aprendizagem, a divulgação eficiente de informações essenciais, a administração, a observação, o acompanhamento, a reflexão, o esclarecimento, o apoio motivacional e a avaliação são aspectos fundamentais do trabalho desse profissional que é, na realidade, um professor e, portanto, um ser central à aprendizagem, se essa é concebida como um processo de construção do conhecimento.

Palavras-Chave: Tutor, Qualidade, Educação a Distância

Abstract

The many discourses about Distance Education (DE) use a wide variety of terms to refer to the individual who offers direct support to learners. Indeed, amongst the various teaching professionals involved in DE, the “tutor” emerges in multiple and, frequently, contradictory, forms. Although the extant literature offers many contributions towards better understanding the contexts in which the tutor works, focus is normally placed on the specificity of the function in terms of a need to specialised training, indicating the need *for* a more careful reflection upon the tutors’ actual practices. This research had the broad aim of investigating, in a private university, the tutors’ work from their own perspective, focusing, in particular, on the relationship between this work and questions concerning quality in DE. The investigation has sought to answer the following questions: (1) how do tutors characterise their own practices, and which relationships do they identify between face-to-face and distance teaching?; (2) what forms of autonomy and professional reflection do they experience, assuming these as essential aspects of teaching in Higher Education?; (3) how do tutors experience their professional development within continued training programmes offered by institutions?; (4) how do tutors position their practices in respect to questions of quality in DE?. The research adopted an approach of an ethnographic nature, in which the researcher aligned herself with the position of a “native ethnographer”, shifting locations between that of a researcher and that of member of the social group whose practices, views and conceptions she sought to better understand and give voice. Hence, with no pretensions of constituting an ethnography, the work integrated a

process of continued self-reflection. The investigation has unravelled tutoring as a much more complex activity than could be attributed to a simple structural support element. The exploration of learning resources, efficient dissemination of information, administration, observation, support, reflection, clarification and motivation are all essential aspects of the tutor's work. The tutor is, in fact, a teacher, and, therefore, central to learning, if this is conceived as a process of knowledge construction.

Keywords: Tutor, Quality, Distance Education

1. Introdução

Com a expansão da modalidade da Educação a Distância (EaD) e suas relações com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por muitas vezes, de forma reducionista, alguns autores tratam o tema como uma revolução tecnológica, em que as TIC são as protagonistas exclusivas dessa revolução, sem considerar os desmembramentos pertinentes ao campo da educação. Evidentemente, a contribuição das tecnologias é significativa para os processos educacionais presenciais e/ou virtuais.

Além das TIC, o advento da Internet nos anos 1990 proporcionou um desenvolvimento no âmbito educacional, incluindo a modalidade da EaD. Sem a pretensão de se fazer uma apologia às TIC, consideramos que as tecnologias favorecem à educação, no âmbito de trazer uma visão ampliada das informações recebidas, dando a oportunidade dos participantes do processo de ensino-aprendizagem se apropriarem como pessoas mais críticas.

A trajetória da EaD no Brasil se apresenta fortemente vinculada ao desenvolvimento de agendas e ações governamentais direcionadas à democratização da educação, o que é consistente com o desenvolvimento da modalidade em outras partes do globo. Países como a África do Sul, Grã-Bretanha, Holanda e Canadá contam com Instituições de Ensino Superior (IES) totalmente voltadas para o ensino a distância. Trata-se, em todos os casos, de instituições estabelecidas ao longo de décadas de muitos ciclos de planejamento, implementação e avaliação de experiências não somente com novas tecnologias,

mas, também, diferentes estruturas institucionais e, particularmente, novas abordagens pedagógicas. Assim, vista em um contexto global, a EaD no Brasil se apresenta, de muitas formas, em sua infância. No entanto, diante da demanda pela educação superior ligada às melhorias econômicas experimentadas pelo país nos últimos anos, a área se encontra sob considerável pressão no sentido de definir sua identidade e espaço próprios no panorama do Ensino Superior (ES).

De fato, foi apenas através de um segundo marco legal na expansão da EaD no país (BRASIL, 2005), quase uma década após a publicação da LDB de 1996, que propôs-se uma “definição” de EaD como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

O questionamento acerca da EaD se constituir ou não em uma modalidade educacional se desdobra em uma série de questões que remetem a numerosos desafios e críticas (ALONSO, 2010), os quais têm sido, talvez, agravados com a publicação de um outro marco no desenvolvimento da regulamentação da área: a dita *Portaria dos 20%* (BRASIL, 2004, p. 34). Esta portaria abriu espaço às IES para ofertarem 20% da carga horária total de seus cursos utilizando-se de uma modalidade “semipresencial”, ou seja: “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”.

Diante disso, multiplicaram-se expressivamente as ofertas de diferentes modelos de EaD, particularmente nas IES privadas (ALONSO, 2010). Assim, apesar de se encontrar em meio a um processo de franco desenvolvimento e crescimento irrefutáveis, a EaD no Brasil tem se constituído ao longo de uma trajetória caracterizada por conflitos, contradições e debates.

Na realidade, é plausível que o desenvolvimento, relativamente lento, dos processos de legalização da modalidade tenha contribuído para apreciações

preconceituosas e críticas desfavoráveis, tanto no âmbito acadêmico como nas mídias, ainda que “Hoje, a criação de cursos de graduação a distância, principalmente licenciatura, vinculadas a universidades públicas tradicionalmente presenciais é bastante audaciosa e muitas vezes mal vista, mesmo pela própria universidade e seus membros, tanto do corpo discente quanto docente.”, conforme apontam Corrêa e Santos (2009). Dessa forma, permanece atual a descrição do preconceito enfrentado pela EaD proposta por Bordenave e Pereira em 1995 (*apud* Souza Filho, 2011, p. 9):

Acredite-se ou não, houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma Educação de segunda classe.

No Brasil, os critérios de regulação da EaD seguiram os padrões do ensino presencial até 2003, uma vez que não havia critérios específicos à EaD. Esta situação começou a se modificar com a introdução, naquele ano, da primeira versão dos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Uma nova versão do texto, publicada em 2007, constituiu um documento que, “mesmo não tendo força de lei, atua como um norteador que subsidia atos legais do poder público referentes aos processos de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade” (BRASIL, 2007, p. 2).

Dentre os vários profissionais envolvidos na EaD, a figura do “tutor” emerge de formas múltiplas e, frequentemente, contraditórias. Na literatura da área encontra-se uma ampla diversidade terminológica referente àquele que oferece apoio diretamente ao estudante na EaD, e não há um consenso entre autores e instituições quanto à sua denominação. Esse indivíduo pode ser chamado “tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor” (ARETIO, 2002, p.215), e as funções desempenhadas por ele variam conforme o modelo de EaD implementado e do programa no qual está inserido. De forma

consistente com a terminologia utilizada nos *Referenciais*, este estudo adota o termo “tutor”.

Cabe notar que o Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o artigo 80 da LDBEN, não estipula como requisito a formação docente especializada para a EAD, determinando apenas a condição de um corpo docente “*preferencialmente*, com formação para o trabalho com educação a distância” (grifo da autora). Por outro lado, o tutor figura como uma categoria separada, sem requisitos específicos. Assim, observa-se, na prática, que, devido à grande procura por cursos a distância em nível superior, a função de tutor pode ser desempenhada por indivíduos sem uma formação específica para a modalidade. Segundo Cabanas (2007), esses indivíduos terminam por atuar simplesmente como “motivadores” e “informantes”, limitando-se a estar num papel de “porta-voz” de docentes e coordenadores.

As controvérsias em torno da tutoria refletem-se nos processos de desenvolvimento das políticas em EaD. Em 2011, o Projeto de Lei 2435/11 propôs-se a definir a tutoria como a inserção, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, focando a inserção das TIC na cultura de valores dos alunos. Dentre as obrigações dos cursos credenciados nos sistemas ensino federal e estadual, somente os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização e pelo menos três anos experiência, poderiam exercer a atividade. No entanto, o Projeto de Lei, que também estabeleceu objetivos, atribuições e a jornada de trabalho de 40 horas semanais, foi Rejeitado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, com a justificativa de que seu texto não trazia qualquer medida de enfrentamento às questões de “superar a diferença salarial, preconceito ou discriminação entre os tutores educacionais da modalidade presencial e a distância” (CTASP, 2012, p. 2). O Parecer da Comissão argumentou que a medida poderia fomentar maior discriminação entre os profissionais atuantes, que já têm regulamentada sua atividade, entendendo que “tanto o professor como o tutor exercem atividades docentes” (CTASP, 2012, p. 3), não cabendo, portanto, tratar-se de uma profissão independente.

2. A formação docente para a EaD

Quem é o profissional que ensina na EaD?

Na entrevista concedida à *Revista Carta Capital* em 14 de dezembro de 2011, Silva afirma: “(...) Há uma política de inclusão de computadores nas escolas, mas não há política de formação de professores para seu uso. (...)” (SILVA, 2011, s/p).

Através da fala do sociólogo, o que podemos constatar no dia-a-dia das redes de ensino é uma falta de motivação para que docentes queiram fazer parte de uma nova fase da educação mundial: educação interativa. Não se trata de uma novidade, observando-se que a Educação implica em interação, conforme Freire já apontou: “(...) Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (...)” (FREIRE, 2002, p. 68). Logo a necessidade é de construção de conhecimento em conjunto com os alunos, independente dos recursos utilizados em aula.

Não importa se usamos um giz, um lápis ou um mouse. As novas tecnologias salientaram a crise educacional no país, revelando uma “união de fachada” entre as partes que compõem o processo educativo.

Minha vivência no ensino superior aponta que os docentes estão cientes das facilidades oferecidas pela Internet, do dinamismo na construção do conhecimento, da possibilidade de tornar os alunos mais interessados e mais produtivos. Ocorre que, ora não possuem suporte de profissionais que os motivem e que os ensinem a lidar com as novas tecnologias, ora não acreditam que vale a pena. “É preciso formar o formador.” (SILVA, 2011) e este é um ponto estratégico que ajudaria ao docente a perceber como integrar tecnologia e currículo, e eliminaria a comum desculpa/ problema de que não saber utilizar computadores e programas.

Na verdade, os profissionais estão “vazios” de expectativas, de ideias, de vontade de fazer diferente. O motivo? Porque a maioria não acredita mais na Educação no Brasil. Mudar tal visão é tão urgente quanto preparar o

profissional para caminhar pela Internet, de igual para igual com seus alunos, abandonando o paradigma tradicional de detentor e único transmissor do saber.

A interatividade, concebida por Silva (2011) como uma atividade mútua e simultânea entre participantes que trabalham em direção a um mesmo objetivo e provocando mudanças comportamentais nestes, agrega uma característica bi-direcional no processo em que os integrantes dialogam entre si durante a construção da mensagem, parece estar desaparecendo com ou sem computadores na educação. A forma despreparada dos profissionais da educação evidencia que as políticas educacionais são feitas sem uma preocupação com docentes e com discentes, de cima para baixo, sem conceber a inclusão digital.

A inclusão digital não se reduz à oferta de computadores conectados em rede, apesar de ser o primeiro passo, mas não o suficiente para realizá-la (RONDELLI, 2003). Segundo Rondelli, assimilar o novo exige mais que o simples conhecimento e utilização das máquinas ou de domínio de técnicas. É necessário (re)construir padrões de comportamento, desafiar a linearidade, o engessamento de paradigmas cristalizados, desmistificando o uso das TIC.

As TIC produzidas e circuladas ao longo dos tempos pelo suporte do papel, chegam à atualidade suportadas também pelos *bites*, códigos digitais universais (0 e 1) (SANTOS, 2003). Dessa forma, a informação circula e se modifica nas diferentes interfaces, que possibilitam a digitalização de sons, imagens, textos, gráficos e outras informações.

Em relação ao uso das TIC no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), entendido como um espaço flexível para a construção de saberes e de conhecimento, onde é possível construir e atualizar diferentes saberes, as TIC colaboram como potencializadoras nesse processo de ensino-aprendizagem. A comunicação “todos-todos” diferencia e caracteriza os AVA de outros suportes mediados pela tecnologia, pois, através das interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os participantes do processo comunicativo, em que a mensagem pode ser modificada e ganhar plurais significados. Não significa que todos os AVA apresentem o mesmo formato e nem agreguem conteúdos hipertextuais e interativos, mas apontamos aqui as

possibilidades. Em alguns, o processo comunicacional de ensino-aprendizagem se limita a práticas instrucionistas centradas na distribuição de conteúdos, a um currículo tradicional, como a prestação de contas de atividades previamente distribuídas de múltipla-escolha ou objetivas sem a construção baseada na interatividade.

A organização e democratização do uso de um AVA requer recursos e políticas, que incluam a formação docente especializada na intenção de promover interações, usos, socialização e conversação que fluam numa comunicação dialógica.

A formação especializada dos docentes, com a finalidade de aprimoramento, apreensão de novas técnicas e ideias, em um primeiro momento, recebe resistência por parte de muitos profissionais, por diversos motivos como questões financeiras, falta de tempo, medo do novo, comodismo, desconhecimento ou descrença na educação. Quaisquer motivos requerem atenção, a fim de solucionar os entraves para uma educação de qualidade.

A perspectiva da formação docente para a modalidade da EaD exige uma reflexão sobre um “novo pensar” dos docentes, de forma ativa e crítica, bem como a revisão dos materiais, práticas e projetos pedagógicos. Com tantas possibilidades de escolha, o docente precisa buscar e trocar experiências, de modo a construir referenciais que orientem suas escolhas, para atingirem seus objetivos pedagógicos no contexto de sua prática educativa dinâmica e contínua, observando as respostas tecnológicas e as práticas educativas que surgirão no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o aluno e o tutor poderão assumir um posicionamento comunicativo e possuir a capacidade de lidar com as ferramentas de suportes e de interação.

A este processo de educação, a práxis, compreendida como a busca da coerência entre pensamento e ação, é uma realidade que infelizmente nem sempre ocorre. Freire (1987, p. 149) diz: “[...] estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente”, ampliando a reflexão, a troca

de informações, a comunicação e as relações dialógicas. Nesse panorama educacional verificam-se diferentes práticas e modelos da EaD apoiados por docentes-tutores e tecnologias.

A tutoria na modalidade de EaD tem uma relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, pois estes profissionais estabelecem um vínculo mais próximo com os alunos, e importância na participação do desenvolvimento dos cursos e de projetos da modalidade.

Em sua formação, este profissional deve se preocupar em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias, quaisquer que sejam suas práticas pessoais (PERRENOUD, 2000, p. 139). Dessa maneira é privilegiada a mediação pedagógica com destaque na interação e na relação entre os participantes do processo.

Independente da modalidade atuante, o docente é um elemento imprescindível, conforme Gatti (2009), p. 2) explica o papel e a formação desse profissional:

A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. No caso dos processos de educação a distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc; por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de atendimento, etc. O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas.

Compreende-se que a discussão entre os saberes e a formação docente associada à modalidade de EaD são próximas às discussões gerais da educação. O desafio está em estabelecer os critérios de qualidade, transformações e mudanças no âmbito docente que atenda às demandas e expectativas da sociedade educacional do século XXI, criando condições de interação entre a

articulação dos “saberes” e a formação docente no processo da construção do conhecimento nos diversos contextos de modalidades de ensino.

Dentre os vários profissionais envolvidos na EaD, a figura do “tutor” emerge de formas múltiplas e, frequentemente, contraditórias. De forma consistente com a terminologia utilizada nos “Referenciais de Qualidade” (2007), que constroem o tutor como “um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica”, adotamos o termo “tutor”.

2.1 MODELOS DE TUTORIAS NAS UNIVERSIDADES

Ao final do século XV, a figura do tutor na academia surge nas universidades inglesas de *Cambridge* e *Oxford*, com a função de assessorar grupos de alunos, de maneira individualizada, além de cuidar do comportamento e estudos dos alunos, sob a coordenação de um docente titular. Devido à eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, no século XIX as universidades institucionalizaram a tutoria em seus quadros docentes.

A configuração da tutoria implementada em 1969 pela *Open University*, primeira universidade a distância, serviu de modelo para as outras universidades que surgiram mais tarde, como a UNED na Espanha (1972), a *University os South Africa* (1973), segundo Preti (1996). Com este enfoque, as funções do tutor consistiam em sanar dúvidas, verificar as atividades realizadas pelos alunos, motivar o aluno, realizar trabalhos práticos que facilitem aos aprendizes a compreensão da teoria e avaliar de maneira formativa permanente, que comprovassem os avanços e dificuldades dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, o sistema de tutoria em cursos de formação de docentes a distância investigado por Oliveira (2002), aponta “modelos” de tutoria propostos nos projetos político-pedagógicos de cinco instituições que atuam na formação de professores, na modalidade a distância: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que iniciou o curso de graduação a distância para formação dos professores das séries iniciais, em 1995, enfatiza a atuação do

tutor no campo da metacognição – domínio do conteúdo, função avaliativa; a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) que iniciaram o curso de Pedagogia a distância, em 1998; o Consórcio de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que iniciou a oferta do curso de graduação em Matemática e Biologia, em 2002; o Projeto VEREDAS, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que reuniu 17 instituições de ensino superior para oferecer o curso de Pedagogia a distância, a partir de 2002.

No estudo, a autora verifica a importância atribuída à mediação do tutor em todos os projetos, que apresentam abordagens interacionistas e propostas metodológicas e pedagógicas fundamentadas nas abordagens condutistas e humanistas. A maioria dos tutores entrevistados apontam para as propostas metodológicas e pedagógicas da instituição baseadas na abordagem condutista do aluno, quando recebem o material pronto, e a partir deste, trabalhar o conteúdo em fóruns e espaço de dúvidas, que serão cobrados na avaliação.

Em minha prática de tutoria em uma Universidade na cidade do Rio de Janeiro, constato que na maioria das vezes o tutor virtual exerce o papel do docente responsável pela disciplina elaborando as avaliações e postando os fóruns. A função do docente titular, geralmente, se resume a atender às questões burocráticas exigidas pelo MEC, com raras exceções. Também neste modelo adotado, o tutor exerce certa autonomia, e, dependendo de sua formação e vontade, pode trabalhar de maneira mais interativa e flexível com os alunos. Ao mesmo tempo, a complexidade e dificuldade em exercitar a interatividade se dão por conta da relação quantitativa de alunos-tutor. Em média, o número estimado desta relação é de 600 alunos /tutor (ou mais), tornando “mecanizado” o trabalho da tutoria.

No modelo adotado da tutoria presencial para a graduação a distância, a IES adota a modalidade da EaD, usando recursos tecnológicos e a mediação de tutoria em encontros presenciais e atividades supervisionadas, que correspondem a 40% da carga horária total do curso. Os outros 60% correspondem às atividades de aprendizagem colaborativa e autoestudo e a participação em fóruns a distância. Os polos de apoio presenciais são distribuídos nas unidades federativas. Os tutores presenciais que atendem aos

polos respondem diretamente à coordenação do curso que pertencem. Os materiais didáticos são disponibilizados em pdf no AVA e impresso em papel para os tutores e alunos.

As funções atribuídas ao tutor são: preparar a apresentação da disciplina para os alunos nos encontros presenciais e sanar dúvidas do conteúdo, marcar, elaborar e corrigir as avaliações, além de lançar as notas na plataforma. Os critérios para a aprovação dos alunos são os mesmos da graduação presencial.

Que bases legais brasileiras fundamentam a tutoria?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 no artigo 67 enfatiza que os sistemas de ensino irão promover a valorização dos profissionais da educação:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (LDB 9394/96 20 de dezembro de 1996)

Interados sobre algumas concepções de tutoria, retomamos a um aspecto importante: o número de estudantes por tutor. Revendo a legislação em EaD, verificamos que não está estabelecida a quantidade do número de estudantes para cada tutor, mas apenas a indicação que no quadro de tutores previstos esteja especificada esta relação numérica que permita a interação, mas qual o limite, o adequado ?

Nos “Referenciais de Qualidade” (2007), à tutoria presencial é apresentada uma relação adequada de um tutor para 25 estudantes, além de apontar como as instituições devem planejar seus sistemas e avaliações:

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo. (BRASIL, 2009, p.17).

Tomando-se essa referência, constatamos que essa relação não ocorre na realidade da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) considera uma proporção adequada de no máximo 30 estudantes por tutor, que utilizará 1 a 2 minutos com cada estudante, garantindo a qualidade de interação. Com esta proporção, a carga horária é estimada em 20 horas semanais, agregando qualidade no curso a distância, minimizando “o preconceito da EaD como sinônimo de uma educação massificada, de cunho tecnicista, que enfatiza o material pedagógico (pacotes instrucionais) em detrimento da mediação pedagógica.” (NETO et al, 2010, p. 107).

Um levantamento junto ao ABRAEAD em 2008 aponta para uma média com mais de 160 estudantes para cada tutor na Região Sul, de 77,9 na Região Centro-Oeste, de 32,3 na Região Sudeste, de 31,8 na Região Norte e a menor taxa de 24,7 na Região Nordeste.

Ainda que as médias não favoreçam aos atendimentos individualizados e aos acompanhamentos da aprendizagem – tutoria interativa - nos surpreendemos ainda mais, quando nos deparamos com uma média real de 600 estudantes por tutor na maioria das IES – tutoria reativa.

A qualidade deve ser determinante em qualquer modalidade educacional. Como conciliar a qualidade da tutoria a um número absurdo de estudantes?

Como e qual a valorização que acontece de fato na prática do tutor?

A literatura levantada por mim referente ao tema “tutoria” discute o papel geral do tutor nos processos de EaD de várias perspectivas, e inclui alguns trabalhos de relevância direta no sentido de já incorporarem, explicitamente, olhares e vozes dos próprios tutores. Entretanto, não foi encontrada nenhuma investigação conduzida no contexto de uma instituição privada que investigasse conexões entre questões concernentes às potencialidades e limitações das ações do tutor e questões mais abrangentes relativas à qualidade em EaD.

Portanto, é preciso levantar questões como:

Como os tutores caracterizam seu papel e práticas, e que relações vislumbram entre estas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial em outras instituições? Como se potencializam na prática, segundo os tutores, as possibilidades de autonomia e reflexão profissional enquanto aspectos centrais esperados da docência no ensino superior? Como os tutores vivenciam o desenvolvimento de suas práticas no contexto de formação continuada oferecida pela instituição de ensino? Como os tutores posicionam suas práticas em relação a questões de qualidade em EaD?

2.2 O TUTOR E SUA FORMAÇÃO

O questionamento acerca das práticas docentes está intrinsecamente ligado à questão da formação docente para a modalidade em questão. Examinando como se constitui essa formação, Medeiros (2010) conclui que há a necessidade de se reconstruir e ressignificar a docência, buscando alternativas possíveis para o aprofundamento do debate e defendendo a tutoria como uma forma de docência. Buscando compreender a formação em serviço do tutor segundo a ótica do pensamento complexo, Furtado (2009) identifica questões relativas à construção da identidade desse tutor, apontando para as relações

existentes entre a escrita, a avaliação e a formação profissional. Explorando o sentido e o significado de “ser tutor” num curso de Pedagogia a distância na UAB, Tavares (2011) conclui que há a necessidade de uma formação específica para a docência na modalidade, problematizando as relações que se estabelecem no contexto. Temáticas concernentes à construção de identidades individuais e coletivas são também investigadas por Silva (2008), que ressalta a importância da formação pedagógica fundamentada na construção da identidade profissional docente e na perspectiva integradora da formação de professores, considerando a realidade social.

Enquanto esses trabalhos pontuam aspectos essenciais à formação e identidade profissionais, a situação para a qual apontam, no geral, parece ser uma de mecanização e gestão segundo abordagens empresariais. No âmbito dos projetos das universidades públicas brasileiras, segundo Oliveira (2003 *apud* PRETI, 2003), observa-se a função do tutor descrita em termos de atividades e tarefas predeterminadas a serem realizadas passo a passo. Com base em uma comparação entre as abordagens predominantes em instituições públicas e particulares, Paulino (2009) corrobora essa ideia enquanto também identifica idiossincrasias. Em uma investigação dos cursos de duas universidades, uma em cada setor, que adotaram a oferta dos 20% de formação semipresencial, o autor identifica que, na instituição pública, prevalecia a cultura da negociação, gerando a demora das decisões. Por outro lado, na instituição particular, observou uma otimização das composições curriculares com a proposta de corte de gastos. As mudanças, nas instituições de ensino, em termos de estruturação curricular para oferecer os 20% da carga horária de seus cursos a distância partem dos projetos pedagógicos dos cursos, “visando a identificação de conteúdos comuns que perpassem todos os cursos e possam gerar disciplinas capazes de constituir um núcleo integrador – a ser oferecido a distância para alunos de diferentes formações.” (PAULINO, 2009, p. 99).

Esse estudo também verificou que, em termos de estratégias de formação, há semelhanças entre os processos das duas instituições, que se valem de reuniões e treinamentos para o desenvolvimento de habilidades pontuais, particularmente de natureza técnico-instrumental. Entretanto, a resistência dos professores presenciais em aceitar a modalidade a distância, as

limitações e as dificuldades, institucionais e individuais, a falta de competência técnica e pedagógica, o número excessivo de alunos na relação aluno por tutor e a falta de recursos humanos e de equipamentos são elementos que comprometem o processo. A importância da ação do tutor, com o foco nas competências que lhe são necessárias, é ressaltada por Oliveira, Dias e Ferreira (2004), que sugerem técnicas relativas às habilidades para interação, para estimular a autonomia do aluno e para a dialogicidade, formulando uma abordagem de competências pedagógicas próprias para a EaD.

Em contraste, em uma defesa de uma formação que transcenda a capacitação e o desenvolvimento de competências, Cabanas (2007) considera a trajetória histórica da tutoria e do próprio tutor, tendo identificado, dentre os tutores participantes, a ausência de qualquer formação para a atividade. Assim, configura-se uma situação na qual os tutores simplesmente aprendem na prática e, assim, não desenvolvem uma abordagem reflexiva a seu trabalho, tornando-o uma experiência solitária e sem aprofundamento. Isso pouco contribui para uma definição de quem é, e o que faz, o tutor. Esse trabalho constatou que, em geral, a instituição convida o docente a atuar como tutor sem oferecer nenhum tipo de especialização, sugerindo que a tutoria é vista como tendo atribuições e uma prática pedagógica similares às do ensino presencial.

Entretanto, a noção que o tutor é um sujeito ativo na construção da prática pedagógica específica dos cursos a distância encontra respaldo, por exemplo, nos trabalhos de Ferreira (2009) e Gonçalves (2009). Ambos constataram, nas práticas dos tutores observados, atitudes que transitam por modelos do “mundo tradicionalista” e do “mundo emergente transformador”, em que o tutor aos poucos ganha consciência do próprio fazer em relação ao contexto inserido. Por um lado, Torres (2007) sugere a uma concepção do tutor como aquele que auxilia os cursistas tanto em questões acadêmicas quanto em aspectos de natureza pessoal e subjetiva. Por outro lado, Oliveira (2008) conclui que a prática dos tutores está mais fundamentada em instruções e “conteudismos” do que em ações reflexivas. Significativamente, a análise da prática pedagógica de tutores presenciais conduzida por Soares (2012) indica um foco na formação de vínculos relevantes entre os sujeitos envolvidos no

processo, resultando no sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Refletindo sobre a função da tutoria presencial na EaD, Almeida e Figueiredo (2010) sugerem que a função está, de muitas formas, definida, porém, a identidade do tutor ainda está em construção. No entanto, em uma análise da atuação dos tutores, Schlosser (2010) conclui que não deve existir um único modelo de tutoria, e propõe repensar modelos que atendam às especificidades locais e regionais. Assim, pode-se observar controvérsias nas abordagens não somente à tutoria, mas também à EaD e seus modelos de gestão. Enquanto Neder (2000) sugere que o tutor não é simplesmente um facilitador, animador e motivador, mas, sim, um profissional participante de todos os momentos de preparação e do desenvolvimento do curso, sendo corresponsável pela formação do aprendiz, Belloni (2008) considera que a EaD é uma “produção em massa, para o consumo em massa”, na qual o tutor tem pouca responsabilidade na formação do aluno, e enfatiza que a mediação decorre, principalmente, dos meios tecnológicos.

Traçando um perfil do tutor vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco em questões relativas à interatividade e à avaliação das práticas do tutor, Gomes (2010) conclui que a tutoria no serviço público se configura numa estratégia política para viabilizar cursos em larga escala para todo o país, “consolidando a mesma como uma carreira docente diferenciada”. (GOMES, 2010, p. 28). Em uma investigação do papel que o tutor desempenha nos cursos de formação continuada para os profissionais da educação da rede pública do Paraná, Bortolozzo, Barros e Moura (2009) reafirmam a importância da tutoria como uma forma de docência em sua opção pelo termo “professor-tutor”, justificando a escolha pelos papéis múltiplos de interação com os alunos, motivação, reflexão, propostas de atividades, articulação de teoria e prática, avaliação da aprendizagem e uso de recursos utilizados na modalidade.

Essa posição é corroborada por Carvalho (2007), que defende o exercício da tutoria como fundamental nos processos de EaD, argumentando que é ele o *professor* que atende diretamente o aluno, e criticando a falta de experiência ou formação especializada desse indivíduo. A necessidade de uma formação específica para a modalidade é defendida também por Silva (2005),

que concebe a atuação do tutor como necessitando de mais do que capacidades técnicas e particulares, e sugere que essa atuação pode estar relacionada conscientemente com as percepções acerca da modalidade, enfatizando a necessidade de um diálogo entre a instituição e a tutoria.

Em um estudo acerca de aspectos afetivos nos processos da EaD, Hackmann (2008) reflete sobre a vivência discente e docente enquanto papéis sociais que englobam os membros dos dois grupos, valorizando a interação entre os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos que, em várias situações, são colocados em segundo plano, em favorecimento à fragmentação do saber e à valorização da dimensão cognitiva. Em contraste, Machado (2009), Silva (2012) e Jesus (2011) convergem para uma perspectiva que enfatiza a necessidade de uma forte interação entre os tutores, alunos e instituição, em consonância com a visão de Gonçalves (2009) da docência a distância “como uma entidade coletiva exercida por uma equipe distribuída nas universidades e nos polos de apoio presenciais”.

Analisando a natureza e a dinâmica das relações pedagógicas interpessoais que se desenvolvem entre alunos/alunos e alunos/professores em um curso de formação continuada de professores mediado através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), Kucharski (2010) discute o impacto dessas relações na qualidade da experiência nestes cursos. Suas considerações finais são consistentes com os achados de Rocha (2008), que conclui que a formação para a autonomia é um processo dependente de diversos fatores, incluindo a necessidade de investir na formação dos docentes que possam fundamentar a prática pedagógica.

No entanto, Bosi (2007) e Nóvoa (2008) sugerem que o trabalho dos tutores tem se reduzido ao de “prestadores de serviços temporários”, com pagamentos através de bolsas e sem as devidas garantias legais e reconhecimentos institucionais. As condições de trabalho dos tutores, segundo Teixeira Júnior (2010), são claramente ruins e resultam do acúmulo da docência virtual e presencial, bem como da “dificuldade na organização de tempo e espaço para a execução da tutoria, da falta de diálogo entre equipe docente, da

dificuldade de manter o ânimo dos alunos e da baixa remuneração”. Buscando examinar a tutoria quanto à formação inicial, trajetória acadêmica e profissional do tutor, o autor reconhece as dificuldades enfrentadas pelo profissional, concluindo que a melhoria em suas condições de trabalho é essencial ao fomento de uma educação de qualidade. Com relação às condições de trabalho do tutor e suas relações com o tempo e espaço de trabalho, Mill, Santiago e Viana (2008, p. 14) apontam para uma precarização no trabalho docente motivada pela sobrecarga de “atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor da hora- aula” associada à falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais.

De fato, a legislação relativa à EaD parece estar se refinando de forma lenta e gradativa, deixando lacunas importantes que têm grande impacto nas práticas da modalidade. A *Portaria dos 20%*, especificamente, parece ter se tornado um incentivo à educação *online*, enquanto que a mediação pedagógica permanece como um dos grandes desafios para as práticas da educação suportada pelas TIC. É preciso superar-se a concepção tecnicista que coloca os recursos como condição determinante nos processos de aprendizagem, considerando a mediação como uma abordagem dialógica, conforme a sugestão de Thiesen (2010).

3. Considerações finais

A primeira questão de estudo se constitui em uma indagação acerca de como os tutores caracterizam sua função e prática e que relações vislumbram entre essas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial. No contexto investigado, alguns caracterizaram o tutor como “um tirador de dúvidas”, enquanto outros se veem como “promotores do conhecimento”, motivadores e orientadores, ajudando os alunos a alcançarem seus objetivos nos estudos e encorajando-os à reflexão.

Diferentes olhares refletem dinâmicas diferentes de trabalho, e diferentes formas de vislumbrar a relação entre as práticas da EaD do ensino presencial. Quando o tutor concebe a si próprio como um executor de tarefas

pré-determinadas e orientadas por objetivos específicos, atua de forma limitada como um tira-dúvidas, respondendo às questões de alunos e corrigindo mecanicamente as provas elaboradas por outro professor. Na informalidade das conversas com os colegas, pude perceber que alguns tutores pensam como os docentes que Silmara descreve como aqueles que, para ser tutor, só é necessário saber “trocar um emailzinho daqui, dali”.

Para esses, a trajetória do presencial para o virtual não propõe desafios, e, assim, não é merecedora de uma formação especializada e continuada. No entanto, conforme sugerem Almeida e Prado (2007), a EaD não pode ser compreendida simplesmente como uma transferência da abordagem pedagógica presencial para o ambiente virtual: a formação docente específica para a modalidade tanto necessária quanto urgente. A forma de acesso à tutoria na IES investigada não faz exigências de uma especialização e também não investe nisso, e, como a maioria dos tutores são, primordialmente, docentes dos cursos presenciais, que não recebem uma capacitação adequada, os problemas são óbvios.

A segunda questão de estudo se refere às possibilidades de autonomia e reflexão profissional enquanto aspectos centrais esperados da docência no ES. O estudo constatou que grande parte dos tutores concebe a autonomia simplesmente como liberdade para fazer julgamentos profissionais e, de acordo com esses, atuar. Assim, os tutores vivenciam um paradoxo: por um lado, a falta de apoio institucional se reflete na falta de orientação e supervisão do trabalho tutorial, que inclui tarefas talvez inapropriadas ao modelo de EaD massificado que a instituição implementa; por outro lado, as demandas desse mesmo modelo significam um nível de prescrição bastante distinto daquele vivenciado pelo professor que atua no ensino presencial. Nesse contexto, a dinâmica das relações dentro das equipes docentes é complexa e, frequentemente, improdutiva.

Esse paradoxo também se reflete na resposta tentativa à terceira questão de estudo, relativa ao desenvolvimento profissional continuado. Embora cientes da necessidade e do valor da capacitação profissional, os tutores

não vivenciam o processo de forma significativa dentro da instituição, que oferece oportunidades limitadas para o crescimento profissional e muito pouco (ou nada) que seja diretamente relevante à prática da tutoria em EaD. A posição compartilhada por quase todos é que há a necessidade de uma formação específica para a modalidade, mas tal formação não é colocada ao alcance dos tutores pela instituição.

A última questão se refere às formas como os tutores posicionam suas práticas em relação a questões de qualidade em EaD. A falta de preparação dos alunos emerge como um grande obstáculo percebido pelos tutores. Essa preparação engloba, segundo eles, não somente as condições acadêmicas para ingressar em estudos em nível universitário, mas, talvez mais importante, a falta de compreensão daquilo que está envolvido no estudo a distância, em parte, em termos de um perfil que se adeque às disciplinas impostas por um modelo que tem o autoestudo em seu cerne. Nesse contexto, o tutor acaba realizando seu trabalho de forma mecanizada, limitando-se a atuar como um simples tirador de dúvidas que faz uso de seu julgamento e responsabilidade profissionais de forma minimizada.

No entanto, a questão unanimemente levantada pelos tutores, aquilo que, segundo todos, de fato interfere em suas práticas e tem um impacto direto na qualidade da experiência do aluno é, simplesmente, o elevado número de alunos por TV. Apesar da instituição oferecer cursos de graduação em EaD em um modelo de massificação, a qualidade da prática da tutoria está diretamente comprometida com uma mecanização e uma desmotivação por parte dos tutores diante do volume de trabalho potencialmente gerado pelos números de alunos que precisam ser atendidos. Dentre os tutores que participaram desse estudo, há profissionais claramente comprometidos com a educação, com a docência e com seus alunos. Entretanto, mesmo dentre aqueles que têm boa vontade, capacidade e formação específica, não há a possibilidade de se privilegiar uma prática na qual a interação com os alunos possa ser realizada de forma, no mínimo, satisfatória. A tutoria se torna, assim, uma corrida contra o tempo, uma cruzada que objetiva, simplesmente, dar conta de um volume grotesco de tarefas dentro de um cronograma restritivo.

Apesar de todos os problemas e dificuldades, continuamos a exercer nossa função. Mas, se nem o salário recebemos em dia, o que nos leva, então, a continuar esse trabalho?

Para mim, a tutoria proporciona experiências que me permitem crescer como profissional. Como docente, é sempre emocionante participar dos processos de descoberta e mudança pessoal experimentados pelos alunos, além de, admito, ter seu reconhecimento, participando, como convidada, de formaturas. Entretanto, há um aspecto mais crucial. A problemática que enfrentamos gera questionamentos de valores, preconceitos e ações, e esses questionamentos encorajam uma reflexão continuada acerca dos caminhos da docência, de forma geral, na era da informação. Muitos colegas compartilham desse meu pensar, e mesmo aqueles que atuam na função por algum tipo de “obrigação”, quer seja, por serem convocados pela instituição, quer seja, primordialmente, por questões financeiras, terminam, mesmo que involuntariamente, participando dos debates e reflexões. Uma nova investigação poderia ser conduzida de modo a explorar as trajetórias que conduzem os docentes à tutoria na EaD.

Assim, esta discussão deverá contribuir com novos olhares e possibilidades, e, sem pretensão a esgotar temas tão complexos quanto a docência e a qualidade na modalidade e nem responder prontamente as questões, poderá proporcionar mais um estímulo ao desenvolvimento de um espírito crítico e uma conscientização mais geral acerca da importância de questões relativas à qualidade em EaD.

Referências

- ABRAED (2008). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. Disponível em: WWW.abraed.com.br/. Acesso em: 13 mar. 2010.
- ALMEIDA, D. J. R. e FIGUEIREDO, L. C. dos R. **A tutoria presencial**. GO: ABED, 2010. Anais... 16º Congresso Internacional de EaD – ABED, 2010. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010190142.pdf >. Acesso em: 17 mar. 2012.

ALMEIDA, M.E.B.; PRADO, M.E.B.B. **Formação de Educadores para o uso dos computadores portáteis:** Indicadores de mudança na prática e no currículo. Anais...VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2009. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_2_formacao_portateis_Bethes.pdf>. Acesso em: 13 maio 2012.

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf. Acesso em: 10 fev. 2012.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia. De la teoría a la práctica.** Barcelona, Espanha: Ariel, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação à distância.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BORTOLOZZO, A. R. S., BARROS, G. C. e MOURA, L. M. C. **Quem é e o que faz o professor-tutor.** In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUERE.* PR: PUCPR, 2009.

BOSI, A. de P. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos.** *Educação & Sociedade*, v. 28, n.101, set/dez.2007, p.1503 –1523. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação a Distância.** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

_____. **Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172.** Ministério da Educação, 2001. CAMARA DOS DEPUTADOS. Proposta do projeto de lei 2435/11. 12 jan. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/207769-PROPOSTA-REGULAMENTA-TUTORIA-EM-EDUCACAO-A-DISTANCIA.html>>. Acesso em: 20 abr.2012.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>> Acesso em 09 fev. 2012.

CABANAS, M. I. C.. **O tutor na educação a distância: uma visão de tutores.** 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2007.

CARVALHO, A. B.. Os **Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007. Disponível em: <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/ARTIGOEPENN.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO (CTASP) – Projetos de leis e outras proposições – **Parecer PL 2435/11. 2012**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, vol. 1, n. 1, p. 90-102, mai 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/65>>. Acesso em: 7 mai. 2012.

GOMES, E. F. **Perfil e identidade do tutor em cursos na modalidade a distância do IFAL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil: definições e prática docente**. 2010. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia* Nº 01 – Ano I – Agosto/2010 IFBA. Disponível em: <www.revistapindorama.ifba.edu.br>. Acesso em: 17 mai. 2012.

GONÇALVES, L. M.. **Estado da Arte na formação de tutores**. Universidade Federal do Tocantins, 2009. *Anais... 16º Congresso Internacional de EaD – ABED*, 2010. Relatório de pesquisa. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010233606.pdf>>. Acesso em: 01 Mar. 2012

HACKMANN, B. G. **Por trás do computador: sentimentos expressos nas trajetórias de aprendizagem em educação a distância (sem distância)**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_ac tion=&co_obra=114779>. Acesso em: 17 mar. 2012.

JESUS, R. A.M. **A tutoria em ambientes de EaD**. IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. São Paulo: Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em: http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/08_AnaRibas2.pdf. Acesso em: 22 mar. 2012.

KUCHARSKI, M. V. S. **Relações Interpessoais em um ambiente virtual de aprendizagem: etnografia virtual de uma (des)construção**. 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010.

MACHADO, S. F. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F. e VIANA, I. **Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas**. Revista Extra-Classe. n. 1, v. 1. Fev. 2008. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

NEDER, M. L. C. **A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional**. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000. p. 105-124.

NETTO, C., GIRAFFA, L. e FARIA, E. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. 2002. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, G. M. S. **Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da universidade federal do Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem**. 2008. 137 f. Tese (Doutorado em Educação). PR: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, E., DIAS, A. e FERREIRA, A. **A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor**. In: *Anais do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, 2004. Disponível em: <www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com20-28.pdf> Acesso em: 17 mar. 2012.

PAULINO, C. L.. **Educação a Distância no Ensino Superior: Avanços e Dificuldades**. UNESA: 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão**. *Pátio: Revista Pedagógica*, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. 2001.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: PRETI,

O. (Org.). **Educação a distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, 1996.

PRETI, O; OLIVEIRA, G. **O estado da arte sobre “tutoria”: modelos e teorias em construção**. In: *O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso*, Relatório de Pesquisa. Programa CAERENAD- Téléuniversité du Québec, Canadá, 2003.

RONDELLI, E. **Quatro passos para a inclusão digital**. I-coletiva. 2003. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/setepontos/5/4passos.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SANTOS, Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas.** In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003(no prelo).

SCHLOSSER, R. L. **A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância.** 2010. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, ISSN 1519-8529 Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010.

SILVA, M.. **Falta interatividade.** *Revista Carta Capital* Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/falta-interatividade/>> Acesso em: 26 ago. 2012

SILVA, M. B. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje.** 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SOARES, L. A. **O tutor presencial na educação a distância: interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) 100 f. Viçosa, Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, 2012.

SOUZA FILHO, J. W. F. **Desafios e vantagens da educação a distância para uma aprendizagem significativa na Universidade.** 2011. Artigo. *Anais... CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE.* V. 1, n. 2. 2011.

TAVARES, E. A. B. M. **Olhares e vozes de tutores sobre o “ser tutor”.** 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Juíz de Fora, M.G.: Universidade Federal de Juíz de Fora, 2011.

TEIXEIRA JÚNIOR, W. **As condições de trabalho da tutoria virtual na educação superior no interior: vozes dos tutores.** 2010. Relatório de Pesquisa. Ponta Porã, M.S.: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EaD - ABED. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010152735.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2015.

TORRES, C. C. **A educação a distância e o papel do tutor: contribuições da ergonomia.** Tese (Doutorado em Psicologia). 2007. 198 f. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

