



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



Dissertação de Mestrado

**O TUTOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
UAB/UFPEL**

Liana Barcelos Porto

Pelotas, 2015

LIANA BARCELOS PORTO

**O TUTOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
UAB/UFPEL**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

Pelotas, 2015

LIANA BARCELOS PORTO

**O TUTOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO UAB/UFPEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Defesa: 27 de Agosto de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth (Orientador/ UFPel)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a Dra. Maria Hermínia Laffin (UFSC)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dra. Maria das Graças Pinto (UFPel)
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dra. Maristani Zamperetti (UFPEL)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Dedicatória

Dedico este trabalho a equipe UAB/UFPEL que luta por um sonho de se fazer educação de qualidade a distância, transformando histórias de vida pela oportunização do acesso ao conhecimento a um significativo número de alunos independente da sua localização geográfica ou condição social. Que este trabalho possa ser um instrumento que venha a contribuir com esse bonito e árduo processo da educação a distância nesta instituição.

Agradecimentos

Á Deus, por ter me dado saúde, força e fé para concluir esse tão sonhado trabalho, mesmo nos momentos mais difíceis e aparentemente sem alternativas de prosseguimento. Sua mão amiga me amparou e me deu fôlego para continuar.

Toda a minha produção e cada avanço que faço no campo dos estudos e da minha construção pessoal tem que ser dedicada e recheada de agradecimentos especiais a minha mãe, Mara Rosana Bezerra Barcelos, a qual sempre é uma grande incentivadora dessas minhas andanças formativas e também por ser esta mulher forte, guerreira e corajosa. Com certeza ela é parte fundamental de tudo que construí até aqui! Obrigada pelo apoio, incentivo, além é claro, das ajudas financeiras, das palavras e gestos de ânimo e incentivo durante todo esse período.

Ao meu esposo Estevam Luiz Domingues (in memória) pela compreensão que dispensou para comigo nos momentos de ausência, pelo lanchinho trazido com carinho, pelo auxílio “técnico” alcançando materiais, óculos, cobertas, servindo o chimarrão enquanto se construía essa produção. Obrigada pelo carinho. É lamentável que não estejas mais aqui nesse plano, para presenciares a realização desse sonho.

Á minha filha Nathalia Barcelos Porto Ferreira pela sua presença carinhosa, seu auxílio incansável em tantas tarefas que eu precisava dar conta. Obrigada por todos os sorrisos, abraços e puxões de orelha: “não reclama mãe, vai estudar”, “tu vai conseguir”, “quer que eu te ajude”? Com certeza essas frases me impulsionaram a continuar em busca da finalização deste trabalho. Um agradecimento bem especial a ti por esse estímulo, e um pedido de desculpas pela falta de tempo de olhar teus cadernos, ouvir todas as contações de causos da escola etc.

A minha grande amiga Roberta Machado. Beta, interessante pensar que mesmo parecendo que nos conhecemos há muito tempo essa amizade surgiu no desencadear desse curso. Acredito que foi mais um presente de Deus, uma pessoa especial e verdadeira, que com uma simplicidade máster cativou meu coração e me ajudou muito para que esse trabalho se efetivasse. A ti meus mais sinceros

agradecimentos e o registro do compromisso de corresponder à altura tua colaboração. Valeu mesmo!

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth, amigo e motivador direto dessa caminhada. Te agradeço imensamente por todas as advertências (e foram muitas), pelas aulas produtivas e extremamente transformadoras, pelos olhares de incentivo, de reprovação, e pelo estímulo de sempre ir mais longe. Muito, muito obrigada por apostar em mim e ver na minha pessoa potencialidades que nem eu mesma sabia que tinha.

Não posso deixar de agradecer a banca, presença marcante que me fez crescer muito durante a qualificação: professoras Maria Hermínia Laffin, Maria das Graças Pinto e Maristâni Zamperetti - muito obrigada! Gostaria de mencionar a honra que foi ter a presença da professora Graça na minha banca, nossa que alegria e, ao mesmo tempo, que grande responsabilidade! Sua presença me acalmou e me estimulou a prosseguir. A professora Maria Hermínia que, mesmo à distância, não deixou de mandar seus apontamentos e qualitativas contribuições. A professora Maristâni pelo carinho e cuidado que tivesse com a leitura do trabalho, pelas valiosas sugestões e por tua animadora presença na banca, que foram muito significativos para mim.

E, por fim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com informações, depoimentos e sugestões para que este trabalho viesse a se concluir.

Um muito obrigado a todos!

A ninguém deve ser negada a oportunidade de aprender, por ser pobre, geograficamente isolado, socialmente marginalizado, doente, institucionalizado ou qualquer outra forma que impeça o seu acesso a uma instituição. Estes são os elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para decidir se quer ou não estudar.

Charles Wedemeyer (1986)

Resumo

PORTO, Liana Barcelos. **O tutor no curso de licenciatura em educação do campo uab/ufpel**. 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

O presente trabalho teve como objetivo compreender quem é o tutor na EaD bem como, discutir o processo de mediação desencadeado por eles no Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL. O processo metodológico inspirou-se em um estudo de caso, com abordagem qualitativa, apoiando-se principalmente em estudos de André (1995), Minayo (1994) e Moraes (2003). Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados fontes documentais (projetos pedagógicos do curso), questionários e entrevistas. Os principais aportes teóricos do estudo foram Belloni (2001), Vygotsky (2001), Tardif (2002) e Thiesen (2010). Destacamos, a partir do estudo, que a educação a distância é uma modalidade de educação que chega onde o ensino presencial muitas vezes não encontra possibilidades de viabilização e efetivação, oportunizando assim a um grupo significativo de sujeitos a chance da continuação dos estudos. O que propomos aqui neste trabalho é o pensar na tutoria como de fato uma profissão docente e um docente preocupado e comprometido com o processo de mediação na aprendizagem, com o intuito de valorizar cada vez mais esses profissionais. Na análise dos dados a questão principal e que norteou a definição das categorias é a questão da desvalorização do trabalho da tutoria. Isso ficou claro na fala dos tutores ouvidos pelo referido estudo, principalmente no que tange a remuneração e excesso de atribuições, situação essa que gera insatisfação. Os tutores sentem falta de um maior reconhecimento profissional, reclamam ainda da incerteza do recebimento das bolsas e da diferenciação das remunerações recebidas por professores pesquisadores e tutores.

Palavras chave: Educação a Distância. Mediação. Tutores.

Abstract

PORTO, Liana Barcelos. **The tutor in the course of degree in education from UAB field / UFPEL**. 2015 Master's thesis. Program of Postgraduate Education. Federal University of Pelotas.

This study aimed to understand who is the tutor in distance education as well, discuss the mediation process initiated by them in the Bachelor of Rural Education UAB / UFPEL. The methodological process was inspired by a case study with a qualitative approach, relying mainly on Andrew's studies (1995), Minayo (1994) and Moraes (2003). Were used as instruments for data collection documentary sources (Pedagogical Project of the Course), questionnaires and interviews. The main theoretical contributions of the study were: Belloni (2001), Vygotsky (2001), Tardif (2002) and Thiesen (2010). We highlight from the study, distance education is a form of education that reaches where classroom learning is often not feasible and effective implementation of possibilities, thus providing opportunities to a significant group of subjects a chance of continued education. What we propose here in this work is to think of mentoring as indeed a teaching profession and a concerned teacher and committed to the mediation process in learning, in order to increasingly value these professionals. In analyzing the data the main issue and that guided the definition of the categories is the issue of devaluation of the mentoring work. This became clear in the speech of tutors heard by the study, especially with regard to remuneration and excessive responsibilities, this situation generates dissatisfaction, they miss a larger professional recognition, still complain of receiving the bags uncertainty and differentiation of salaries received by faculty researchers and tutors.

Keywords: Distance Education. Mediation. Tutors.

Lista de Figuras

Figura 01	Mapa Conceitual – PPC/CLEC	50
Figura 02	Mapa Conceitual – ATD	61

Lista de Quadros

Quadro 01	Cronologia do desenvolvimento de algumas ações em EaD no mundo	19
Quadro 02	Fases Cronológicas da EaD	21

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tele-educação
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CLEC	Curso de Licenciatura em Educação do Campo
CVA	Comunidade Virtual de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
IPAE	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SEED	Secretaria de Educação a Distância
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 Introdução	14
2 Contexto maior do estudo	17
2.1 Legislação atinente do estudo em questão.....	26
2.2 Cibercultura e as tecnologias da informação e da comunicação: diferenciações do modelo presencial de educação	29
3 Mediação	33
3.1 Vygotsky e o processo de Mediação	33
3.2 A mediação da tutoria na Educação a Distância	34
4 Formação da Tutoria para atuação na Educação a Distância	38
4.1 O tutor é de fato um professor?	43
5 O curso de licenciatura em educação do campo UAB/UFPEL	49
6 Caminhos metodológicos	53
7 Análise dos Dados	65
7.1 Formação do tutor	65
7.2 O tutor e a mediação	68
7.3 A identidade do tutor	70
8 Considerações finais	72
Referências bibliográficas	74
Apêndices	

1 Introdução

É extremamente difícil a tarefa de conseguirmos falar de nós mesmos com precisão, sem cair na complacência ou no puro delírio. Porém, escolho discorrer um pouco sobre minha trajetória para que assim os leitores possam compreender melhor minhas proposições de pesquisa.

Sou graduada em Pedagogia e Teologia, com algumas especializações na área da educação e educação à distância (Gestão com ênfase em: Administração, Orientação e Supervisão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão e Docência em EaD), professora da educação básica no município de Canguçu com a disciplina de Ensino Religioso, e também atuo no curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Meu primeiro contato com a EaD foi como aluna. Cursei o Bacharelado em Teologia por essa modalidade de ensino e, na sequência, comecei a atuar como tutora presencial em uma instituição particular/privada. A experiência de aluna e de tutora presencial foi extremamente relevante para mim, pois me suscitou a curiosidade em saber como seria um processo diferente do qual eu atuava, como seria educar sem a presença física do meu aluno, visto que esta é uma tendência da atualidade. Levou-me ao desejo de entender mais sobre como se dá o processo de ensino aprendizagem na EaD, me informar mais sobre o tema, suas limitações e possibilidades. Enfim, compreender o papel de cada sujeito dentro dessa perspectiva educacional.

Depois, tive, finalmente, a oportunidade de vivenciar a experiência de atuação na EaD junto a UAB/UFPEL. Esse contexto profissional me oportunizou um olhar mais atento para essa modalidade de educação e me fez tomar consciência do quanto ela contribui para a democratização da educação possibilitando que mais alunos, (futuros) professores, possam ingressar no ensino superior, e assim ter a

oportunidade de uma formação qualitativa que mais tarde pode ser revertida a favor de processos de ensino e aprendizagem escolares contemplando práticas pedagógicas cidadãs pertinentes à realidade desses alunos.

Minha curiosidade se dá, principalmente em compreender de fato quem é o Tutor na EaD e qual é o seu papel neste contexto educativo. O tutor é de fato um professor? Ele desempenha um papel relevante na aprendizagem de seus alunos, visto que estes, diferentemente da educação presencial, precisam assumir o papel de construir seus conhecimentos dentro do seu tempo/espço e de suas possibilidades?

O ambiente em que se dá a EaD não é mais o ambiente físico-social da escola e sim o ambiente on-line. Dentro dessas novas relações sociais mediadas pelas tecnologias que facilitam a comunicação à distância, senti-me impelida a questionar e apontar conclusões que nos levem a balizar o papel deste novo professor: o tutor da educação à distância. Enfim, vários tensionamentos e inquietações rodeiam minha atividade profissional e têm movido meus interesses de leitura e pesquisa.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é discutir o papel do tutor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL e suas influências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como objetivos específicos, busca-se conhecer o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UAB/UFPEL; Analisar e compreender o processo de mediação construídos pelos tutores do referido curso; Pesquisar o papel do tutor na EaD; Discutir o processo de seleção e formação do tutor no CLEC.

O problema de pesquisa busca compreender as ações que os tutores desencadeiam para mediar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos e como esses processos podem ser potencializados por esta mediação promovida pelos tutores. Essa pesquisa surge, portanto, a partir dos questionamentos com relação à formação de professores. Considero o processo da formação dos professores fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois vejo nele uma oportunidade de transformação social. Esta formação é essencial para qualificar uma modalidade que tem se caracterizado por democratizar a educação, possibilitando o acesso a cursos de graduação e especialização para uma parcela significativa da sociedade, incluindo aí um número considerável de

professores, ou seja, agentes que darão continuidade, em seu trabalho, ao processo de educação dos brasileiros.

Sendo assim, o objeto de pesquisa não poderia ser outro que não um curso de licenciatura à distância.

Nóvoa (1992) enfatiza que a formação de professores não se constrói apenas na acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante a interação reflexiva e a mediação no processo formativo através da EaD que viabilize trocas, discussões, construções/desconstruções de conceitos, de práticas, de modelos educativos, que leve o educador a se construir como sujeito, com identidade, com ideais, sonhos e utopias.

Neste trabalho, analisa-se o processo de mobilização e construção de saberes docentes de tutores que atuam no curso de Licenciatura em Educação do Campo via UAB/UFPEL, tendo como foco a figura dos tutores e o processo de mediação pedagógica que estes desencadeiam. Trata-se de um estudo pautado em pressupostos contemporâneos sobre a constituição dos saberes.

Como já foi observado, na EaD, o distanciamento físico sempre exigiu recursos e estratégias didáticas e comunicativas diferentes das convencionais. Com a inserção das tecnologias digitais de comunicação e o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, a função mediadora do tutor tomou um forte impulso, provocado pelas possibilidades e também pelas exigências da configuração desse novo espaço e tempo.

Observar e analisar como os tutores desenvolvem essa atitude mediadora na EaD, como lidam com as peculiaridades específicas deste grupo de alunos que não têm uma intervenção presencial, que dificuldades e como os tutores se utilizam das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) no seu cotidiano de trabalho faz-se necessário para a compreensão da mediação pedagógica exercida por eles.

Ao realizar estas análises, acredita-se estar contribuindo para levantar dilemas e apontar perspectivas e possibilidades na EaD, procurando contribuir com a formação e atuação docente na modalidade, bem como clarificar o papel do tutor dentro dessa estrutura educacional, buscando assim sua visibilidade e valorização.

2 Contexto maior do estudo

Se voltássemos no tempo, seria possível encontrar indícios de educação aplicada à distância, até mesmo nas Epístolas de São Paulo, ou no período da invenção da Imprensa no século XV, em que os livros impressos eram lidos pelos professores e depois transmitidos aos alunos. No entanto, a difusão genuína da EaD só aconteceu nos séculos XIX e XX, em vários países europeus, como Suécia, França, Espanha, Inglaterra e também nos Estados Unidos. Esta modalidade de educação começou a ganhar maior espaço e certa visibilidade no final do século XIX, onde instituições particulares nos EUA e na Europa passaram a oferecer cursos por correspondência destinados ao ensino de temas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico, porém de alguma valia no mercado. É o caso do curso que é considerado por Piconez (2003) o marco da EaD: o anúncio de um curso de taquigrafia à distância, publicado nos EUA, no jornal Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips.

A partir daí, muitas outras iniciativas se constituem mundo afora como alternativa para aperfeiçoar ou profissionalizar os conhecimentos de seus cidadãos. No Brasil do século XIX não se tem registros muito precisos sobre EaD, talvez o fato mais contundente sejam os cursos de datilografia. Sobre eles, há relatos de um curso profissionalizante por correspondência que acontecia no Rio de Janeiro na segunda metade do século.

Como vimos, até a segunda metade do século XIX, não se tem registros de que a EaD almejasse a formação em nível superior. Sua característica era capacitar para funções bem específicas.

Em 1880, na Inglaterra, surge a proposta de um curso por correspondência com direito a diploma, mas é rejeitada pelas autoridades locais. Esta proposta é colocada em prática nos EUA em 1882, na Universidade de Chicago. Surge, assim,

o primeiro curso universitário à distância, com material enviado pelo correio. Em 1906, a EaD têm um novo marco histórico: também nos EUA, em Baltimore, a Calvert School oferece o primeiro curso primário por correspondência (FARIA, 2010).

Apesar do seu avanço em diferentes países, passando de cursos profissionalizantes para cursos de formação primária e/ou universitária, muitos continuavam não acreditando no potencial da EaD, pois parecia que era um estudo para os que tinham fracassado na vida escolar convencional. Somente na década de 1960, com a criação das universidades à distância em diferentes países é que ela passou a competir com a modalidade presencial de ensino, principalmente em nível superior. Como consequência desta nova realidade, segundo Litwin (2001), passaram a acontecer o enfrentamento e também a superação de muitos preconceitos sobre essa modalidade de ensino.

A Educação à Distância tem uma trajetória que acompanha os diversos momentos históricos e de avanço das tecnologias. Dessa forma, carrega consigo alguns marcos importantes que nos permitem, ao conhecer sua trajetória, avaliar também suas implicações, desafios e possibilidades na atualidade. Acompanhando o quadro abaixo, observa-se primeiramente que ela surge em países europeus. Também é interessante registrar que estes países têm um alto grau de desenvolvimento econômico, o que pode nos levar a rechaçar a ideia de que a Educação à distância não apresenta bons níveis de qualidade. Observe também o número bastante expressivo de usuários desta modalidade.

Quadro 1: Cronologia do desenvolvimento de algumas ações em EaD no mundo

Cronologia do desenvolvimento de algumas ações em EaD no mundo

1829, Suécia: Instituto LiberHermodes (150.000 usuários).

1840, Reino Unido: Faculdades Sir Isaac Pitman – primeira escola por correspondência na Europa.

1898, Suécia: Instituto Hermond – curso de línguas por correspondência.

1922, União Soviética: Ensino por correspondência (350.000 usuários).

1938, Canadá: Fundação do Conselho Internacional para Educação por Correspondência.

1946, África do Sul: Unisa – Universidade da África do Sul – primeiros cursos superiores em educação a distância.

1967, Alemanha: Fundação do Instituto Alemão para Estudos a Distância.

1968, Noruega: Fundação da Associação Norueguesa de Educação a Distância (reorganizada em 1984).

1969, Reino Unido: fundação da Universidade Aberta (200 mil alunos).

1972, Espanha: Fundação da Universidade Nacional de Educação a Distância (110 mil alunos).

1974, Canadá: Reconstituição da Universidade de Athabasca.

1982, Irlanda: Implantação do Centro Nacional de Educação a Distância.

1988, Portugal: fundação da Universidade Aberta.

1990, Implantação da Rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste.

1991, Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e a Distância na Comunidade Europeia.

Adaptado de GOMES, 2008.

A EaD, para efeito de estudos, divide-se em fases ou gerações. De acordo com Faria (2010), de 1728 até meados de 1970 é considerada a primeira fase, marcada pelos estudos por correspondência, com a utilização dos correios.

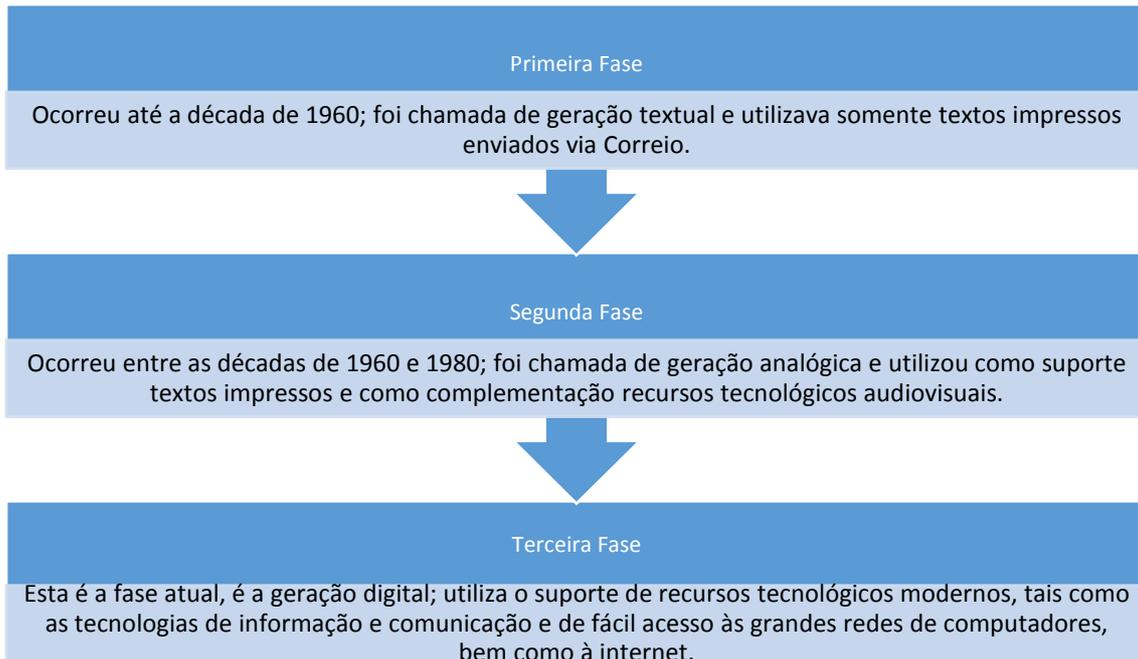
Cioccari (2014) apresenta o que considera serem os momentos divisórios da modalidade. Assim, desde o uso dos correios e do que hoje carrega consigo uma onda nostálgica ao se imaginar o tempo decorrido entre o recebimento do material, seu estudo e o retorno dado à instituição, sob forma de avaliações, até a sincronidade dos ambientes virtuais da atualidade, o que se observa é o caráter de continuidade e aperfeiçoamento da EaD, que nos leva a considerar como bem sucedida e promissora esta modalidade educativa.

Em conformidade com Gomes (2008), o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação provocou mudanças no processo evolutivo da EaD. Especialmente o rádio, seguido pela televisão e o vídeo cassete, foram decisivos para qualificá-la. Os novos recursos de mídia tecnológica são empregados desde o segundo terço do século XX, tendo o rádio como veículo de difusão, mas ainda recorrendo aos correios para a remessa de materiais impressos. As experiências na América Latina alcançaram grande sucesso.

A partir das décadas de 60 e 70 entram em cena os programas em videocassete, usando a imagem além do áudio para tornar atraente o material das aulas. Também nessas décadas começam a surgir os programas televisivos de EaD, chegando até os dias atuais tendo a rede mundial de computadores e seus infinitos recursos, como principal veículo de difusão.

A evolução tecnológica da qual a EaD pode ser dividida em fases cronológicas, conforme podemos melhor visualizar no gráfico abaixo:

Quadro 2: Fases cronológicas da EaD



Fonte: elaboração própria, adaptando dados de GOMES 2008.

Analisando o processo histórico da EaD, percebe-se que ela foi amplamente utilizada por países desenvolvidos para subsidiar mudanças na esfera econômica e também política. A modalidade à distância permitiu, historicamente, o acesso significativo de pessoas à educação sem que fossem necessários grandes investimentos em estrutura física ou de pessoal por parte dos governos. Outrossim, como os investimentos são virtuais, há a possibilidade de formar profissionais com base nas necessidades imediatas do mercado, oferecendo cursos nas áreas mais emergentes e carentes de mão de obra especializada. Assim, a EaD serve de base para capacitar e qualificar, de acordo com os interesses dominantes, um expressivo número de pessoas com um baixo investimento financeiro por parte dos governos.

No Brasil, a trajetória da EaD acontece descolada da educação formal e presencial. Ela é uma alternativa buscada para atender uma parcela da população distante dos centros urbanos de educação e também àquelas pessoas que não tinham condições econômicas de frequentar uma escola formal, via de regra, em função de indisponibilidade de conciliar horários de trabalho com o de escola. Como não havia uma clareza quanto ao perfil do aluno e dos recursos que ele dispunha, diferentes recursos eram utilizados. Conforme Ciocari (2014, p. 2)

A educação a distância surge em nosso país à margem da educação formal e convencional, uma vez que objetivava atender a indivíduos situados a longas distâncias geográficas, economicamente e socialmente desprivilegiados. O perfil deste aluno, à época, não era claro e para alcançá-lo eram utilizados os recursos disponíveis em cada época (cartas, apostilas, rádio, televisão etc.), caracterizando uma metodologia de ensino ainda mais diversa da educação acadêmica regular

Motta (1997) determina o começo da EaD no Brasil em 1904 quando escolas internacionais anunciavam cursos por correspondência, auxiliados por programas de rádio. Estes cursos eram nas áreas técnicas e cursos preparatórios. O Instituto Rádio Técnico Monitor – aqui observa-se que a escolha do nome do instituto já deixava claro seu objetivo técnico e de monitoração do aluno, ou seja, ao invés da presença, a proposta era monitoramento à distância – ofereceu em 1939, curso preparatório para oficiais da Marinha.

Em 1941 foi criado o Instituto Universal Brasileiro, que formou mais de três milhões de pessoas, segundo Motta (1997). Este instituto consagrou-se nacionalmente através de seus cursos de curta duração. O marketing do Instituto se dava em quase todas as publicações populares da época como fotonovelas, revistas femininas e revistas de história em quadrinhos. O processo de qualificação era todo através do correio, meio pelo qual o aluno recebia e devolvia as lições respondidas. Os alunos também recebiam kits com material para montar os equipamentos técnicos. O curso tinha um bom conceito no mercado, o que enriquecia o currículo de quem buscava um emprego. Ao se enfatizar a importância deste instituto, buscou-se resgatar o valor e dar a visibilidade histórica que a EaD tem no país.

Outra era da educação à distância se inaugura no ano de 1969 quando o então governador do Maranhão, José Sarney, cria o primeiro sistema de televisão escolar do Brasil. A TV visava suprir a falta de rede pública para atender as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries do 1º grau, à época). Esta iniciativa gerou o surgimento de várias outras TVs educativas no país.

Nesse momento, a EaD passa a ter não apenas um perfil profissionalizante, mas também incorpora o caráter de formação e conclusão dos estudos formais. Este fato se deve, principalmente à entrada do setor público nessa modalidade. Em 1961 a educação a distância passa a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A “Madureza” atendia jovens e adultos e suas aulas eram transmitidas pela TV, num acordo entre o MEC, a TV Cultura e a Fundação Padre

Anchieta. Dez anos depois, 1971, a Madureza foi substituída pelo Projeto Minerva e depois pelo supletivo, conforme Menezes (2005).

Com o sucesso das iniciativas de educação à distância provando ser uma realidade na educação dos brasileiros, em 1970 criam-se comissões para discutir a sua legislação. Estas comissões discutiam os critérios para implantação da EaD, como demanda a ser atendida, formação de tutores, acervos das instituições. Estes acervos, agora, já não são mais apenas bibliotecas, mas sim vídeos, disquetes, programação de TV, etc. As comissões também discutiram a criação da primeira universidade aberta brasileira, nos moldes da universidade britânica.

Cioccari (2014) relata que na década de 90 outro marco importante para o espaço que a EaD tem hoje: a formação de professores. Um Salto para o Futuro, programa televisivo criado pelo MEC e Fundação Roquete Pinto, visava qualificar professores do Ensino Fundamental. Este projeto foi substituído pelo Projeto TV Escola e, em 1993, o MEC, em convênio com universidades públicas, busca finalmente viabilizar a educação à distância de nível superior.

Ainda no final dos anos 90 o uso da internet vem inaugurar mais uma possibilidade de sucesso à EaD, a partir do momento em que há a democratização da rede mundial de computadores no país. Hoje, segundo dados do IBGE¹, 43,1% do total de domicílios em todo o país têm acesso à Internet, registrando um crescimento absoluto nos últimos cinco anos (em 2008 eram 23,8%). Estes números representam uma população beneficiada de quase 7,6 milhões de pessoas. Ainda deve-se levar em conta que os dados se referem a domicílios conectados, não incluindo instituições nem internet móvel.

Esta nova realidade, que torna o mundo virtual tão presente, precisa ser explorada também no setor educacional, pois estabelece uma nova correlação de comunicação na educação. Agora, diferentemente dos correios, do rádio e da TV, que se caracterizavam pela assincronicidade na relação com o estudante, o caráter passa a ser síncrono e a comunicação entre educador e educando torna-se muito mais pessoal, e, portanto, passível de análises que balizem esta nova relação comunicativo-educativa.

Porém, mesmo diante de todos os avanços tecnológicos dos últimos anos, com o advento da internet, constata-se que na história da EaD cada novo avanço,

¹ <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2014/09/ibge-metade-dos-brasileiros-teve-acesso-a-internet-em-2013>

nova descoberta, novo recurso tecnológico não descarta os modelos anteriores. Pelo contrário, vários recursos se entrelaçam e se complementam. Sobre essa questão:

O rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso, como na Amazônia, e o papel, personificando a concretude por meio do impresso, continua quase imbatível. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções de tecnologia digital que propiciam interatividade: e-mail, fórum, chat, videoconferência, conferencia web, wiki, dentre outras (DIAS, 2010, p.11).

Vale lembrar que a EaD surgiu principalmente pela urgente necessidade do preparo profissional de milhões de pessoas que, por inúmeros motivos, não dispunham de condições para frequentar uma instituição de ensino presencial, e ao longo do tempo vem crescendo e se desenvolvendo notoriamente com o apoio das diversas tecnologias disponíveis, as quais tem influenciado o ambiente educativo e a sociedade. O entrelaçamento de tecnologias reflete a diversidade deste contingente de brasileiros que buscam a oportunidade de construir conhecimentos, de conquistar atualização profissional, gerando um aumento no nível de qualificação educacional da população.

Em nosso país, a educação a distância surge com o objetivo claro de democratizar o acesso à educação. A diversidade de recursos tecnológicos disponíveis em cada período histórico influencia a sociedade de modo geral e de igual forma infere no esquema organizacional da educação.

Para concluir este breve, porém fundamental histórico da evolução da EaD no Brasil, nos baseamos em Alves (2011). Para o autor ela pode ser dividida em três momentos ou fases, são elas: inicial, intermediária e outra mais moderna.

Na Fase Inicial os aspectos positivos ficam por conta das Escolas Internacionais (1904), que representam o ponto de partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), também o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). Estas duas entidades capacitaram muitos brasileiros para o mercado de trabalho no segmento da educação profissional básica.

A fase Intermediária caracteriza-se pela Educação Superior. A UnB (1973) constituiu-se em uma base para programas de projeção, entretanto, o movimento militar (ditadura) que vigorou por muitos anos, restringiu a autonomia e exterminou excelentes iniciativas nessa área.

Já na fase Moderna destacam-se três organizações: a ABT, o Ipaee e a Abed. A **ABT**, criada em 1971 por um grupo de profissionais da área de radiodifusão realizou uma série de Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais e editou a revista *Tecnologia Educacional*, as duas atividades permanecem até hoje e podem ser visualizadas em seu centro de documentação (resultados de 37 eventos e mais de 170 edições do periódico). Esta instituição foi a pioneira nos programas de pós-graduação a distância. O **Ipaee**, fundado em 1973, foi o responsável pela realização dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância (1989) e pelos Congressos Brasileiros de Educação a Distância (1993). Influenciou decisivamente as reflexões acerca da importância da EaD no mundo e no Brasil e também ajudou a formular as disposições normativas que foram incorporadas à LDB. O instituto realizou quatro encontros e dois congressos, sendo o último em 1995 (com a criação da Abed nesse ano, houve a transferência desses eventos para essa nova organização). Vale ressaltar que o Ipaee permanece em funcionamento até hoje e possui o mais completo acervo sobre EaD no país, edita a *Revista Brasileira de Educação a Distância*, lançada em 1993 (que já teve mais de 80 edições). A terceira instituição é a **Abed**, que vem colaborando de forma significativa com o desenvolvimento da EaD no Brasil, promovendo a articulação de instituições e profissionais, não só no país como no exterior. Organiza anualmente congressos, hoje internacionais e promove seminários nacionais.

Como se pode observar, a modalidade de educação a distância não é nova, o que tem mudado primordialmente são as tecnologias que são utilizadas em diferentes momentos históricos da EaD. As TICs passam a ser cada vez mais aperfeiçoadas e utilizadas no processo de ensino aprendizagem, urgindo, inclusive por legislações que regulem a nova realidade de educação brasileira.

Cientes que a EaD é uma realidade no cenário nacional e está legalmente integrada ao sistema de ensino, precisamos implementar mais e novas propostas e políticas públicas voltadas para essa área, visando sua ampliação e qualificação, bem como, ofertando capacitação técnica e pedagógica para os profissionais que atuam nessa área, como enfatiza Dias (2010).

2.1 Legislação atenuante do estudo em questão

Antes de começarmos a apresentar e analisar as leis que regulam a EaD, é importante conceituarmos o que de fato ela significa, Segundo Moran (2002, p. 1) “Educação a distância é o processo de ensino e de aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

Podemos dizer que existe um consenso em torno dessa ideia, de que EaD é uma modalidade de educação em que os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos, na sua maioria, sem a presencialidade obrigatória de alunos e professores no mesmo espaço e no mesmo horário.

Moran (2002, p.1) faz uma importante colocação que deve ser pontuada e refletida: “Na expressão ‘ensino a distância’ a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra ‘educação’ que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. Essa referência é de suma importância, pois neste trabalho também se emprega o termo educação a distância por acreditar que este contemple de forma mais abrangente o processo educacional que o termo ensino a distância.

A educação a distância, segundo Belloni (2001), chega para romper barreiras, trazer mais autonomia aos docentes e discentes que podem estudar e aprender em qualquer lugar e segundo o tempo que dispõem, explorando diversas formas de construção e produção de conhecimento,

Para essa nova realidade brasileira, é interessante pontuar a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, LDB – Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido por ela, oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º: Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Essa conceituação do termo Educação a Distância se completa com o primeiro parágrafo do mesmo artigo, onde é evidenciado que esta deve ter obrigatoriamente momentos presenciais, como podemos observar na sequência:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e

IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Ainda contemplando essa parte legal da EaD, de acordo com os artigos 18 e 19 do decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

Sendo assim, as propostas de cursos nestes níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual responsável pelo credenciamento de instituições e autorização de cursos, salvo, que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação. No caso de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao MEC, solicitando, para isto, a autorização para cada curso que pretenda oferecer.

Os programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância, no Brasil, ainda é objeto de regulamentação específica. Os cursos de pós-graduação lato sensu, chamados de "especialização", até recentemente eram considerados livres, ou seja, independentes de autorização para funcionamento por parte do MEC. Porém, com o Parecer n.º 908/98 (aprovado em 02/12/98) e a Resolução nº 3 (de 05/10/99), e depois da revogação deste pelo decreto n.º 5.6223, de 19 de dezembro de 2005 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que fixam condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, tornou-se necessária a regulamentação de tais cursos na modalidade a distância.

Ainda na atualidade, mesmo com todo o avanço e divulgação da EaD, essa ainda é vítima de muitos rótulos e estereótipos. Muitos pensam que educação a distância é um “fast-food” em que o aluno se serve de algo pronto. No entanto, segundo Moran (2002), é uma prática que permite equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados. Mas, aos poucos a EaD está desconstruindo esse rótulo de ensino de baixa qualidade, emergencial e sem eficiência na formação qualitativa dos sujeitos. Entretanto, como toda modalidade de educação, não se constitui na solução para todos os problemas, é apenas mais uma alternativa, e para tanto requer experimentações, discussões, planejamento e políticas a curto e longo prazo dentro do sistema educacional brasileiro.

São estas políticas de planejamento que irão garantir o avanço e a qualidade da modalidade visto que, por tudo que já afirmamos neste trabalho, a EaD é uma realidade cada vez mais presente e que vem apresentando resultados para a educação de muitos brasileiros.

Pensando nos benefícios dessa modalidade de educação, Alves (2011, p. 90) diz:

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

De forma ampla e global, podemos dizer que está crescendo significativamente a oferta de cursos formais e informais por meio da EaD. As experiências brasileiras nessa modalidade de educação, governamentais e privadas, foram muitas e representaram a mobilização de grandes volumes de recursos. Porém, embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que de fato a Educação a Distância possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional.

2.2 Cibercultura e as tecnologias da informação e da comunicação: diferenciações do modelo presencial de ensino

A internet liga pessoas e encurta as distâncias.

Em meio a tantos avanços tecnológicos e a popularização de sua utilização, ensinar e aprender à distância são desafios tanto para os professores como para os alunos. Segundo Santaella (2004, p. 31-32)

Graças à digitalização e a compreensão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado e difundido, via computador, tendo na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem, esses signos de todos os signos estão disponíveis ao mais leve dos toques, no clique de um mouse.

Esta nova forma de comunicação tem como características a simultaneidade, a autoria dos conteúdos, a colaboração e a cooperação na construção de qualquer conteúdo/objeto de aprendizagem, ou seja, os conteúdos dos processos de aquisição de conhecimento vão se construindo a partir da intervenção dos sujeitos envolvidos, quer seja em redes sociais, sites colaborativos como a Wikipedia, Thepiratebay e outros até chegar aos ambientes virtuais de aprendizagem, AVAs.

É um novo jeito de aprender que está em foco. Neste sistema de aprendizagem não há mais a figura do mestre como o detentor do conhecimento.

O conhecimento é elaborado e reelaborado, compartilhado e também julgado por todos. Pesce (2009) retoma o conceito de “vigilância participativa”, fazendo referência “ao conjunto das expressões de opinião postadas como comentários”. Esta vigilância participativa acaba por construir ou reelaborar conhecimentos do produtor, visto que na cibercultura este usuário é o produtor e desenvolvedor de conteúdo e não somente receptor da mensagem ou conteúdo postado por outra pessoa.

Dessa forma, o conhecimento de um determinado conteúdo já não é objeto de mais valia. Há, talvez já não sem tempo, uma democratização do conhecimento. Agora, nos cabe refletir é sobre que papel tem os educadores e instituições de ensino dentro desse novo paradigma social.

Para tentar analisar este novo sujeito tecnológico em sua relação com os processos de conhecimento, vários autores se baseiam em teorias de aprendizagem

piagetianas e vigotskianas. Este trabalho não tem por pretensão aprofundar estas teorias, entretanto faz-se necessário considerar como acontece a aprendizagem, que processos mentais, sociais e culturais estão envolvidos neste processo no atual momento em que contamos com as tecnologias que transformaram o sistema educacional, permitindo que a EaD atingisse um grau de qualidade tão elevado e se constituísse como uma alternativa real de educação formal.

Ao estudar o processo de aprendizagem, Piaget preconiza que este não está nem no sujeito, nem no objeto da aprendizagem: ele se dá na interação dialética entre ambos. Sobre isso Orth (2010, p.351) afirma que:

Piaget, ao estudar esse processo, descobriu que ele está intimamente relacionado com a relação recíproca que se estabelecia entre inteligência e desenvolvimento. Deste modo, a construção do conhecimento se processa por meio da inter-relação sujeito-sujeito e sujeito objeto, ou seja, a construção do conhecimento não se encontra nem no sujeito nem no objeto, mas na interação de um com o outro.

Para Orth (2010), as TIC favorecem e corroboram a teoria piagetiana ao constituírem-se como ferramentas de autoria e de interação e pelos processos de colaboração e de cooperação entre os sujeitos que as utilizam, especialmente nos ambientes virtuais de aprendizagem, onde os aprendizes usam espaços e momentos assíncronos e síncronos, através de postagens e de chats de discussão. Nestes espaços, cada um constrói e reconstrói a formalização de seus conhecimentos, através da contribuição dos colegas em seus posts. Assim, cada um é autor e o produto final da aprendizagem passa ser de construção coletiva. Sobre isso Orth (2010, p. 353) diz que “essa construção do conhecimento na sociedade informatizada pode ser auxiliada por processos que envolvem a autoria e a interação, como também pode ser auxiliada por processos colaborativos e cooperativos dos sujeitos”.

Vigotsky, em Orth (2010), estabelece algumas categorias para a aquisição de aprendizagens. Na categoria da interação explica que o conhecimento não é construído pela exposição do sujeito ao meio, mas sim pela atividade deste sujeito com o meio, com o objeto exposto. Pela categoria da interação, o conhecimento se dá quando o sujeito é capaz de decompor o objeto exposto, analisá-lo, portanto. Podemos dizer que na categoria da interação, o conhecimento é construído não pela exposição do sujeito ao meio, mas pela ação, pela atividade do sujeito sobre o objeto exposto.

Aprofundaremos melhor estes conceitos em capítulos posteriores, porém, precisamos deixar claro que a web 2.0 e as TIC estabelecem conexões diferenciadas e positivas no processo educacional dos cidadãos da geração contemporânea. E dentro dessa nova realidade, busca-se entender qual é o papel daquele que facilita e orienta o processo educativo junto a esses meios tecnológicos. Já se observou que não há mais uma transmissão de conhecimentos hierárquica, vertical. Então precisamos considerar como fica a atuação do professor dentro desse novo cenário.

Belloni (2001) tece considerações a respeito da percepção do novo papel do professor, que antes era o “formador”, o “mestre” e agora, diante das novas tecnologias, surge o “pesquisador”, o “parceiro” que poderá contribuir com este aluno no estudo presencial e a distância. Especialmente quando se trabalha à distância, as relações de comunicação se reestruturam. Entre o professor e o aluno existe o elemento do ambiente virtual e, assim as metodologias, as técnicas, o processo de ensino aprendizagem como um todo, também necessitam de diferenças. Orth (2010, p.359) observa que:

Quando se trabalha com educação na modalidade a distância, muda-se a forma de comunicação e de relacionamento interpessoal entre os sujeitos, assim como a forma de o aluno ter acesso à informação, de depurar a mesma e de comunicá-la, além de mudarem as técnicas e os procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem.

O autor ainda considera que quando muda a maneira do professor ensinar, em virtude dos recursos tecnológicos, ele “deixa de ser considerado o centro do saber e passa a mediá-lo”. Assim, o professor adquire uma nova tarefa: pensar e viabilizar estratégias “capazes de dinamizar estes processos e adentrar no mundo do conhecimento”. O professor passa a ter como tarefa a função de filtrar a enorme gama de informação disponível, motivar e provocar o aluno a contribuir com autoria em fóruns e debates. Também precisa estar atento para canalizar a problematização e discussão das temáticas, observando as regras de democratização do espaço virtual e, sobretudo a ética necessária para manter o nível de respeito entre os participantes.

Esse papel do professor como mediador na construção do conhecimento coletivo que acontece nos ambientes virtuais de aprendizagem é viabilizado por processos de cooperação em que todos os integrantes do grupo precisam

compreender de fato seus interesses individuais e também coletivos, bem como respeitar o tempo e o processo cognitivo de cada sujeito partícipe no processo.

Talvez este seja um dos maiores desafios no novo professor de EaD e deve ser aprofundado na formação de professores a fim de capacitá-los para mediar conflitos dentro dos parâmetros da ética exigida pelos ambientes virtuais. Afinal, produzir conhecimento de forma coletiva, como acontece nos ambientes de EaD, é uma tarefa que, segundo Orth (2010) “requer muita interação, postura de tolerância, capacidade de conviver com o diferente, poder de negociação e respeito mútuo. Por outro lado, essas ações conjugadas e coordenadas possibilitam construir uma “teia” fio a fio, nó a nó”.

A formação de professores na modalidade a distância vem crescendo exponencialmente no Brasil, sendo um caminho para a democratização do ensino superior, proporcionando a um número significativo de alunos os conhecimentos e os níveis de ensino necessários à atualização profissional, trazendo assim contribuições para o aumento dos índices de qualificação da população de um modo geral.

3 Mediação

3.1 Vygotsky e o processo de mediação

Pensando em um referencial teórico para subsidiar essa discussão, buscarei em Vygotsky esse aporte, em função de sua vasta e rica obra, em especial ao produzir conceitos importantes como mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), funções psicológicas superiores, consciência e controle, relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, relação entre pensamento e linguagem, fala egocêntrica, internalização, entre tantos outros.

A aprendizagem, para Vygotsky (1982), é resultante de um processo interativo ou coletivo e atua como promotora do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A partir de estudos relativos a esse desenvolvimento, ele chegou ao conceito de ZDP após fazer investigações psicológicas que visavam estabelecer níveis de desenvolvimento mental em crianças. O autor utilizou esse conceito para denominar a área em que as funções mentais ainda não se encontram maduras (prontas), embora seja importante frisar que este conceito é uma metáfora, visto que essa área não existe fisicamente.

Silva e Claro (2007) apontam que o conceito de ZDP, central na teoria de Vygotsky, ressignifica o papel do professor e não deixa dúvidas sobre as dimensões colaborativa e dialógica da aprendizagem. Como destaca Wells (2001), provocar o amadurecimento de conceitos que estão na ZDP envolve diferentes comportamentos por parte do estudante, tais como, atuar, pensar, interagir, colaborar, sentir, aumentando as suas possibilidades de participação em sala de aula todas, ações consideradas fundamentais para o bom desempenho de alunos de cursos à distância.

Para Vygotsky (2001, p.161), a ação do ser humano no mundo gera efeitos físicos de mudanças no mundo e efeitos psicológicos sobre o próprio homem. Desta maneira, os processos psicológicos superiores ou processos cognitivos se desenvolvem durante a vida de um indivíduo a partir da sua participação em situações de interação social mediados por instrumentos e signos. No desenvolvimento dos processos cognitivos os signos são internalizados de forma tal que os incorporam a sua estrutura, como parte central e como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos.

Nesse sentido a proposição que as faz é de compreender a mediação, como um processo complexo, conforme afirma Thiesen (2010, p.3), “constituído por instrumentos e signos, construídos intencionalmente pelos homens com o propósito de estimular e ampliar a relação dos sujeitos com o conhecimento, com o mundo, e com os outros sujeitos.

Sobre a mediação, Thiesen (2010, p. 2) ainda afirma que:

Em linhas gerais, pelo critério do método dialético ela é concebida como saltos qualitativos produzidos pelos sujeitos cognoscentes na relação que este estabelece com o mundo e com outros sujeitos, num movimento que inclui totalidade, contradição, negação, transformação e superação.

Nesse sentido o autor ainda diz que toda mediação é, de alguma forma, complexa, em que não há superação de um estado a outro, por exemplo, das relações que estabelecem entre o ser humano e a natureza. Já nas relações mediadas dos homens com a sociedade, com a cultura, com o conhecimento e com a tecnologia, a contradição, a transformação e a superação aparecem com maior evidência em função do próprio caráter ideológico que essas relações produzem.

3.2 A mediação da tutoria na Educação à Distância

Após a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão podemos constatar que existem muitos artigos sobre a mediação na EaD, mas, a maioria dessas produções trata a mediação tendo como premissa as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem que propiciam a interação e pouquíssimos trabalhos que focam esse processo de mediação tendo como foco a figura do tutor para desencadear tal processo. Por esse motivo justifica-se a dificuldade em se

encontrar subsídios teóricos para fundamentar esse trabalho, bem como, evidencia a importância deste para contribuir com a discussão na área.

Entendemos que as tecnologias se convertem em instrumentos de mediação quando representam e se colocam como extensão ou ampliação as demais formas de mediação de natureza inter e intra psíquica constitutivas dos processos sociais, culturais e históricos vividos pelos sujeitos nas relações que ele estabelece com ele mesmo e com o mundo. Nesse sentido, as tecnologias não são, por si próprias mediadoras, se não, instrumentos de mediação (THIESEN, 2010, p.8).

Na EaD, ainda que se possa questionar a falta de contato físico entre os partícipes, segundo D'Ávila (2003), o estabelecimento de relações interpessoais positivas, como espírito de colaboração e solidariedade entre os membros de uma comunidade, podem de alguma forma suprir essa falta de contato físico, em especial quando essas relações são desencadeadas mediante a utilização de instrumentos próprios. Partindo desta premissa, a perspectiva de acompanhamento do desenvolvimento de alunos de EaD, em suas ZDPs, pode se constituir em uma importante abordagem pedagógica, nesta modalidade. Este acompanhamento poderá ser efetuado a partir de observações das expressões escritas dos estudantes expostas nas postagens nos fóruns, *chats*, *wikis*, diários etc., por parte dos professores e tutores envolvidos no processo educacional. Penso que a troca entre professores, alunos e tutores, integrantes de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA), possibilita a socialização e a integração de conhecimentos e a partilha de saberes.

A par disso pode-se dizer também que, um dos grandes desafios da educação suportada pelas tecnologias da informação e comunicação continua sendo a de superar a antiga visão de concepção tecnicista que coloca os recursos como condição determinante em processos de aprendizagem e assumir as próprias limitações desse instrumento que, dependendo dos fins e das formas de utilização podem ou não cumprir a função mediadora.

Inicialmente o tutor na educação a distância tinha um papel secundário no processo de ensino-aprendizagem. Assumiu-se que o tutor dirigia, orientava e apoiava a aprendizagem do estudante, mas não o ensinava, pois esta função ficava a cargo dos materiais. Desta forma o aspecto do tutor como mediador não era prioritário na educação à distância. No entanto, conforme apura Silveira (2005), verifica-se que na atualidade a educação a distância busca desenvolver a

aprendizagem colaborativa em rede, embasada na teoria de Vygotsky, cujos pressupostos remetem a relação de ensino aprendizagem através da mediação do processo.

Vygotsky defende que o processo de aprendizagem advém da interação entre os seres humanos, através do movimento de internalização e externalização de signos e sistemas de símbolos. Para o autor, a aprendizagem é uma atividade conjunta, mediada por um determinado elemento. No caso da educação à distância, o tutor é o elemento mediador entre os estudantes, professores, ambiente virtual, computador e os conteúdos do curso.

Essa visão do tutor como mediador do processo de ensino e aprendizagem encontra aporte na teoria da aprendizagem sócio interacionista. Para Vygotsky (1987), é a aprendizagem que subsidia o desenvolvimento humano e não o contrário. A atividade instrumental e concreta, através da cooperação e interação social, induz a sedimentação dos processos mentais superiores.

Relacionando o referencial teórico de Vygotsky com o papel de mediador do tutor na educação à distância, verifica-se que este atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal do estudante. O conceito da zona de desenvolvimento proximal, diz respeito sobre a “distância” entre o que o estudante já sabe, ou seja, que já foi assimilado e consegue fazer sozinho, daquilo que ainda ele poderá vir a aprender ou a fazer com o auxílio de outra pessoa. É neste momento que ocorre a intervenção pedagógica do tutor.

Podemos dizer que a aprendizagem nessa perspectiva interacionista não consiste em uma recepção meramente passiva do conhecimento, mas tem a tarefa de potencializar e desenvolver a formação de estruturas cognitivas, que levem a construção do conhecimento.

O tutor, sendo um facilitador do conhecimento, precisa estar em contato e integrado com os conteúdos, materiais, metodologias e atividades do curso, além de conhecer o contexto em que o estudante está inserido, suas limitações, seu potencial, enfim, sua realidade para que de fato possa auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Compete também a ele a tarefa de organizar o ambiente, tornando-o atrativo para que os estudantes sejam estimulados a investigar, refletir e debater sobre os conteúdos e atividades proposta pelos professores.

Desta forma, são requisitos para atuar como tutor em educação à distância algumas competências que venham facilitar a sua interação com os estudantes e

demais membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a competência tecnológica e a competência social.

Perrenoud (2000), em seu livro “As dez competências para ensinar”, aponta uma competência alusiva à tecnologia, através da utilização das novas tecnologias, utilização de editores de textos, utilização de ferramentas multimídia, a comunicação à distância por meio da telemática, entre outros. No mesmo livro o autor aborda a competência social através do trabalho em equipe e o envolvimento dos estudantes em suas aprendizagens e trabalho.

Ambas as competências citadas anteriormente remetem ao conceito da interatividade, onde a comunicação ocorre entre interlocutores humanos, humanos e máquinas e serviço e usuário, oportunizando novas relações com o conhecimento, através do uso dos recursos tecnológicos e midiáticos (competência tecnológica), e através da interlocução e as relações que são estabelecidas entre os sujeitos (competência social), conforme Grossi, Costa e Moreira (2013).

Moreira (2005) destaca a existência de dois tipos de tutores: o tutor que não exerce a função docente e o que exerce esta função. O primeiro possui um papel coadjuvante do professor, contribuindo com ações que propiciam o aumento das chances dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, sendo uma referência de apoio para auxiliar o estudante nas atividades, na utilização das ferramentas, na mediação entre os outros membros do curso, estabelece uma relação empática com os estudantes com a finalidade de atender aos objetivos propostos pelo curso, atuando de fato como um mediador. Já o segundo deve preocupar-se mais em função dos conteúdos, manejo e organização da turma, conhecimento curricular e visão crítica dos conceitos educacionais. Justamente por isso que inserimos o tutor como executando a função docente nos cursos de EaD; uma vez que neste contexto, o docente, como mediador pedagógico, deve possuir habilidades que estão presentes na tutoria.

4 Formação da Tutoria para atuação na Educação a Distância

Mesmo a formação de professores sendo amplamente discutida em nosso país, ainda se configura como um campo fértil e vasto para pesquisas.

A partir das produções teóricas já produzidas se faz necessário rever um conjunto de práticas de formação de professores e a partir dessas subsidiar novas pesquisas para assim produzir novos conhecimentos e teorias para assim fundamentar qualitativamente a prática de formação inicial e continuada de professores. Aliás, isso continua sendo um grande desafio para qualquer projeto ou curso de formação inicial e continuada de professores. Mas será que de fato, este objetivo está sendo cumprido nos cursos de formação?

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF, 2002, p. 23)

Interessante pensarmos essa questão que Tardif levanta nos processos formativos de professores, sendo muitas vezes concebidos sem conexão com a prática, de forma simplista e fragmentada. Por isso, repensar essa “formação” que os professores estão construindo é o intuito desta pesquisa, levando a reflexão de estratégias que ajudem a tornar esse processo diferente e significativo, que sinalize meios para que esse cenário mude.

A formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, que, por sua vez, está intimamente vinculada ao futuro das crianças, jovens e adultos e de uma sociedade inclusiva, justa, igualitária e fraterna.

Dessa forma, a construção profissional dos professores, via pesquisa, deve ser objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação segundo uma abordagem reflexiva do conhecimento.

Nesse sentido, Fagundes (2006, p 67) diz que

A formação de professores através da educação à distância tem se apresentado como uma possibilidade, qualificando-os para atuar com maior propriedade no que se refere ao uso das tecnologias na educação, tendo em vista, que estas fizeram parte do seu cotidiano de formação.

Nesse contexto, o desafio do CLEC é maior ainda, pois, sua proposta pedagógica prioriza além da inserção das tecnologias no contexto escolar, a formação de profissionais da educação capazes de atender as especificidades que caracterizam as áreas rurais, bem como, de periferia urbana, de cidades do nosso país.

Essas especificidades estão vinculadas principalmente porque independentemente da vivência destas populações na cidade ou na zona rural propriamente dita, elas desenvolvem uma cultura toda própria, com hábitos e relações que procuram reproduzir a cultura e características do campo, e que devem ser compreendidas e valorizadas por estes profissionais da educação estando estes capacitados para participarem na organização, no planejamento e na gestão de processos educacionais, tendo como premissa a pesquisa e a inclusão nas suas proposições docentes.

A modalidade de Educação a Distância pressupõe autonomia de aprendizagem por parte dos estudantes, onde a maioria das orientações encontra-se nos materiais didáticos preparados pelos professores. No entanto, observa-se na prática que o tutor é o profissional que atua como mediador nos processos de ensino e aprendizagem, acompanhando o estudante ao longo do curso, tendo como funções, a orientação dos estudantes em suas atividades, o esclarecimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos abordados e outras que surgirem, assim como, avaliar o desempenho do estudante ao longo do processo.

O tutor poderá desempenhar suas atividades de forma presencial ou à distância de acordo com os objetivos pedagógicos e didáticos de cada curso. Os tutores presenciais são aqueles que atuam em cursos a distância na modalidade semipresencial e os tutores a distância interagem com os estudantes de forma não presencial, mediatizados pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Na atualidade as mudanças na educação se fazem extremamente necessárias tanto nas escolas quanto nas universidades no que tange as suas funções e estrutura. Nesse contexto de mudanças, é indiscutível o papel cada vez mais significativo que as tecnologias assumem no processo de socialização e interação dos indivíduos nas sociedades modernas. Na busca pela assimilação das mudanças do seu tempo, a educação tende a ser alterada, a se transformar, para refletir as novas perspectivas que configuram o cenário atual.

A EaD, por sua flexibilidade, apresenta-se como uma proposta que vem ganhando espaço e visibilidade no cenário brasileiro. A EaD da qual se fala hoje é diferente nas suas características e objetivos da EaD no início de seu processo constitutivo. Vivenciamos atualmente a geração de espaços virtuais possibilitados pela internet que possibilitam a integração de diversas mídias (texto, áudio, imagem, vídeo) em uma única plataforma de comunicação. Conforme Moore e Kearsley (2007), essa integração de mídias possibilita a ampliação da interatividade entre os participantes do processo educativo, ou seja, entre professores, alunos, administração e pessoal de apoio.

Um dos grandes diferenciais que a tecnologia oferece à EaD é a possibilidade de interação entre os sujeitos que participam do processo educativo. Este é um dos fatores que facilitaram o avanço e expansão da EaD nas últimas décadas.

Na EaD todos os partícipes do processo educativo são responsáveis pelo processo de aprendizagem. As atribuições, bem como o papel do professor (tutor) em EaD são diferentes das do ensino tradicional, pois o “uso mais intenso dos meios de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino à distância”(BELLONI, 2006, p. 79).

Nessa concepção, Belloni (2006, p. 84) agrupa as atribuições dos professores em três grandes grupos:

O primeiro é responsável pela concepção e realização do curso e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento dos discentes durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

O discente de EaD, durante o processo de aprendizagem, mantém contato com professores diferentes em cada disciplina, módulo ou eixo: autor, formador, conteudista e tutores (presenciais e a distância) que atuam orientando o mesmo conteúdo. Nessa situação, o discente tem, por meio de diferentes instâncias, contato com diferentes sujeitos que buscam colaborar com sua aprendizagem.

Entendemos que, em função das experiências educacionais tradicionais que vivenciamos, na qual muitas vezes existe a figura de apenas um professor responsável por uma disciplina, isso pode, em um primeiro momento, causar confusão no que tange aos professores como também para os estudantes. Para que exista organização sistemática nos cursos à distância, se faz necessária a clara compreensão, por parte de todos os partícipes do processo, dos papéis que lhes competem.

As definições dos diferentes papéis do professor na EaD podem variar de acordo com a instituição que desenvolve o projeto. “Não há um modelo único de educação à distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos”. Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância - RQESD (BRASIL, 2007, p. 19)²,

Qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores, pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 19).

Buscando compreender a atuação e articulação dos diferentes papéis do professor nos cursos de graduação a distância, vamos nos basear nas categorias propostas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, adotadas pela maioria das universidades públicas que trabalham com EaD e mantêm convênio com a UAB: os professores responsáveis por ministrar aulas presenciais (professor formador) e elaborar material didático-pedagógico (professor conteudista). Esses profissionais devem ser capazes de produzir material didático em linguagem adequada para a EaD (professor conteudista) e,

² <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 18 mar. 2015.

também, conseguir problematizar os conteúdos propostos pelas disciplinas dos cursos (professor formador). A esses professores compete:

Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20).

No que se refere ao acompanhamento dos alunos, encontramos a figura do tutor e para este profissional tem-se dois desdobramentos: tutor presencial e tutor a distância. “O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 21).

O tutor presencial é o profissional que atende o aluno diretamente no polo, orientando-o na execução de suas atividades, auxiliando-o na organização do seu tempo e dos seus estudos. Geralmente ele apresenta uma formação vinculada à área do curso e não a uma determinada disciplina. Uma das atribuições do tutor é tirar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos apresentados; mas precisamos considerar que, dependendo da disciplina ou do conteúdo, essa tarefa poderá não ser desempenhada com sucesso. O tutor presencial é a figura mais próxima dos alunos e o relacionamento entre estes deve ser estruturado em um grau de afetividade bastante considerável.

O tutor a distância é o responsável pela mediação e pelo acompanhamento do aluno, oferecendo suporte em relação ao conteúdo ministrado na disciplina. “A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 21). A esse profissional compete também promover espaços de construção coletiva, selecionar material e enviar material de apoio aos conteúdos estudados.

Os professores tutores desempenham um papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores à distância. Sobre EaD, Belloni

(2006) aponta que é consenso a importância do papel da tutoria no desenvolvimento e sucesso do processo de aprendizagem e na manutenção dos alunos nos cursos.

Nas discussões sobre o processo do trabalho do tutor a distância e o papel desempenhado por estes nos ambientes virtuais de aprendizagem temos que mencionar a necessidade da construção da identidade docente do tutor. Levando em conta a complexidade que o termo identidade comporta, é válido esclarecermos que neste trabalho essa identidade docente é tratada como o processo de construção do reconhecimento dos sujeitos envolvidos, no caso os tutores, buscando se identificar e se reconhecer como docente.

Essa discussão sobre a identidade docente do tutor a distância não é o foco deste trabalho, porém, se faz necessária a reflexão no que diz respeito ao reconhecimento do tutor como professor.

4.1 O tutor é de fato um professor?

Buscando uma definição para tutor, encontramos no dicionário da língua portuguesa a seguinte: “indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor” (FERREIRA, 2001, p. 553). Se essa definição fosse aplicada à educação, entenderíamos por tutor aquele que tem a função de tutelar, de acompanhar a aprendizagem do estudante. Sendo assim, as atribuições deste profissional seria a de verificar se o aluno está conseguindo aprender ou não e também orientar e sanar dúvidas destes sujeitos quando necessário.

Nas primeiras experiências na EaD, ainda por correspondência, o ensino tinha características do modelo fordista de divisão de tarefas e normativas altamente tradicionais. A concepção do papel do tutor era uma visão que o restringia a um acompanhante do processo de ensino e aprendizagem. No modelo fordista, o aluno aprendia por meio do estudo dos módulos e o tutor exercia uma função secundária.

Nessa perspectiva da EaD altamente tradicional mencionada anteriormente era de consenso comum a ideia de que o tutor dirigia, orientava, acompanhava, mas não ensinava, não atuava como peça importante no processo de aprendizagem, pois, quem ensinava, era apenas o material. Esse pensamento refletia a concepção de ensino como sinônimo de transmissão de informação (LITWIN, 2001), confundindo o processo de construção do conhecimento com o mero acúmulo de

novas informações. Dessa forma negava-se a importância do diálogo, da reflexão, da troca, da elaboração e reelaboração de conceitos que são partes indissociáveis do processo de aquisição de conhecimento.

A nova roupagem e reorganização da sociedade contemporânea fez surgir novas concepções pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, bem como os avanços tecnológicos vêm propiciando múltiplas possibilidades de interação, exigindo do tutor novas competências e habilidades que ultrapassam essa visão tradicional de seu papel, conforme os autores Almeida (2002) e Belloni (2006).

Aretio (2001), nos deixa claro que não existe um acordo entre autores e nem mesmo entre instituições quanto à correta denominação do docente que atua na EaD, pois esta modalidade de educação está intimamente ligada com as funções exercidas nos mais diferentes modelos de EaD. Portanto, sabemos que o termo usado para designar tal docente é tutor. Esse mesmo autor enfatiza que o sucesso desse processo de ensino e aprendizagem por meio da EaD, está fortemente relacionado com a formação, disponibilidade, e competência dos docentes (tutores), que exercem esta docência de forma indireta, utilizando-se de recursos tecnológicos.

Conforme pudemos observar, o termo tutor está sendo utilizado para nomear o docente que interage com o estudante virtualmente e que, por sua origem não tão bem fundamentada etimologicamente, é professor sem ser professor. Mattar (2012) aponta que é extremamente necessária a superação do termo tutor com a finalidade de definir a função docente na EAD. Na atualidade da EaD sabemos que a palavra tutor ultrapassa os limites conceituais, impostos por sua nomenclatura, já que ele, "é um educador como os demais envolvidos no processo" (GONZALEZ, 2005, p. 80).

Não temos nenhuma dúvida de que o tutor exerce a função docente e, por esse motivo, compreendemos o termo tutor com o mesmo significado da terminologia encontrada em Belloni (2006), Bentes (2009), Bruno e Lengruber (2009): professor- tutor, concedendo a este profissional o reconhecimento como professor de fato.

A docência na EaD não está centrada nas mãos de uma única pessoa, mas, sim de um grupo de docentes no qual está inserido o tutor. Cabe ainda lembrar que na EaD as funções docentes não são separadas e fazem parte de um processo de articulação, planejamento e execução de divisão de espaço e tempo, tornando difícil identificar quem é o professor, uma vez que a EaD se constitui de um processo

complexo que inclui muitas pessoas (BELLONI, 2006). Dessa forma à docência na EaD não está centralizada nas mãos de uma única pessoa, mas sim de um grupo de docentes no qual está inserido o tutor, por esse motivo compreendemos que a EaD é uma das alternativas para a implementação de um modelo educativo colaborativo e de fato coletivo.

No modelo de EaD proposto pela UAB, a figura do tutor não é reconhecida claramente como docente, no entanto, se observarmos a atuação desse profissional (tutor) de forma geral percebemos que são solicitados conhecimentos prévios, habilidades e competências que perpassam a ideia de um simples observador do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso é necessário refletir sobre a prática pedagógica do tutor e perceber esse profissional sob o ponto de vista da práxis docente. Seguindo essa linha de pensamento concordamos com Pimenta (1994, p.83), ao afirmar que a atividade educativa é “uma forma de trabalho, uma atividade técnica, produtiva, socialmente útil e transformadora, que promove o homem como ser social”. Dessa forma, o papel do tutor ultrapassa a visão de mero observador e transmissor de informações para assumir o papel de mediador do processo de construção do conhecimento.

Algumas capacidades, como orientar o processo de ensino e de aprendizagem, mobilizar e motivar os alunos, conhecer e saber utilizar as ferramentas tecnológicas, saber lidar com as críticas, entre tantas outras, são extremamente essenciais ao bom desempenho de um tutor em EaD. De acordo com Bentes (2009, p.167),

O professor tutor assume características inerentes à sua função para trabalhar a EaD; deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento.

Podemos perceber também que além de ter domínio dos conteúdos e dos recursos tecnológicos o tutor precisa ter outras características que envolvem questões interpessoais, conceituação sobre educação, capacidade de estabelecer vínculos afetivos e dialógicos a distância com os alunos. Aretio (2002) destaca que, apesar de uma variedade de estudos que descrevem qualidades de tutores em um curso de EaD, quatro qualidades principais parecem se repetir. São elas: cordialidade, capacidade de aceitação, honradez e empatia. E a essas quatro

qualidades, o autor acrescenta a capacidade de escutar e ler. “Vamos nos encontrar com um tutor ideal, se somarmos às quatro qualidades descritas a possibilidade de uma escuta e leitura ativa e inteligente. Por leitura/escuta ativa, podemos compreender a atitude de interesse no que é dito” (ARETIO, 2002, p. 128).

É importante ressaltar que as competências inerentes a um docente que atue na EaD, independente dele ser professor formador, professor conteudista ou tutor (conforme modelo de estruturação proposto pela UAB), fazem uma diferenciação com o processo formativo que a maioria dos profissionais da educação recebem. A formação de professores para atuar nessa área deve estar embasada em um novo paradigma de educação para não repetirmos práticas antigas com uma roupagem diferenciada apenas.

O processo formativo do educador, conforme Belloni (2006), tanto no ensino presencial como na EaD, perpassa três dimensões intimamente ligadas umas às outras: dimensão pedagógica, relativa às concepções epistemológicas; dimensão didática, referente à formação específica do professor em uma das áreas do conhecimento; e dimensão tecnológica, abrangendo as relações entre tecnologia e educação e também na elaboração de estratégias educativas se utilizando desses meios.

Convém grifar que os cursos de formação de professores devem considerar que os futuros professores precisam estar preparados para lidar com situações de mediação pedagógica, tanto no ensino presencial como na EaD. Dessa forma, é necessário um processo formativo que contemple esses aspectos como meio de contribuir para atuação dos docentes nos distintos espaços educativos, de forma eficaz e mediatizadora.

Silva (2003, p. 205) diz que a interatividade se apresenta com um grande potencial para propiciar a interação, mas não como um ato em si mesmo, pois ela permite que o sujeito expectador passivo passe para a condição de sujeito operativo, podendo dialogar, construir junto, intervir, fazendo assim ele mesmo seu processo educativo. Para nós fica evidente que esse é um aspecto fundamental para se desenvolver cursos na modalidade a distância, uma vez que possibilita que os educandos assumam um papel de emissores, receptores e produtores de informações e de conhecimento, além de oportunizar a participação na criação e na escolha de caminhos formativos, formando uma densa rede de inter-relações de sujeitos, ideais, práticas e, por que não, de construção de conhecimento. Nesses

processos o foco não deve ser a tecnologia por si só, mas sim as atividades desenvolvidas por meio dela, sempre com objetivos amplos de desenvolvimento: afetivo, cognitivo, relacional e técnico.

Silva (2003, p. 208) ressalta que o aprendizado decorre das “inter-relações”, ou seja, das relações que se criam nas ações acompanhadas de reflexões sobre seus resultados e produção de significados. É preciso que o educando consiga ressignificar o aprendido para se apropriar dele.

O tutor que atua na educação á distância, e não só estes, mas o professor do século XXI deve estar preparado para trabalhar nesse “novo ambiente” e com esse “novo aluno” que não é mais mero consumidor de ideias, mas tem papel ativo na elaboração do aprendido. Perrenoud (2000) elabora uma lista de competências necessárias para ensinar nesse século, certo de que as práticas educativas desenvolvidas no passado não estão mais dando conta do ato educativo para esta sociedade. Ele entende que o educador da sociedade da informação e da comunicação precisa ter a competência para: a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, e) trabalhar em equipe; f) participar da administração da escola; g) informar e envolver os pais no processo educativo; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e j) administrar sua própria formação continuada.

Orth (2000, p. 28) fala que a sociedade informacional, global e ou em rede desafia o ser humano a desenvolver uma série de habilidades e competências cognitivas, práticas, afetivas e de convívio, *linkadas* ou não em princípios éticos, de compreensão e de solidariedade humana. Porém, cabe á educação contribuir efetivamente na preparação das novas gerações para lidar com as mudanças e as diversidades tecnológicas, econômicas e culturais, bem como a de qualificar as crianças e jovens para ingressarem e participarem da construção e reconstrução deste novo processo de construção do conhecimento. Penso que essa sociedade informacional, global e em rede valoriza novas habilidades e competências (intelectualismo, criatividade, valorização estética, subjetividade, etc.). Orth (2000, p. 28), ainda continua dizendo que, a escola precisa trabalhar estes processos educativos no futuro, bem como precisa trazer para a instituição educativa o suporte técnico necessário para que o aluno possa acessar, buscar, depurar, selecionar

criticamente, discutir, reelaborar e comunicar a informação. Desse modo os partícipes do processo educativo estarão contribuindo na construção e reconstrução do paradigma educacional da sociedade da informação e da comunicação. Acredita-se que a educação a distância tende a evoluir ainda mais e se transformar no bojo das mudanças sociais que tanto queremos, pois apresenta um potencial interativo muito amplo e complexo, possibilitando o diálogo, a troca de informações e experiências, construindo assim uma aprendizagem colaborativa.

Cechinel (2000, p. 07) confirma que “o tutor é o profissional da educação que atua nas situações programadas de ensino e de aprendizagem na orientação assistida a distância”. É ele que mantém relação direta com os discentes, auxiliando nas dificuldades com relação às tecnologias e com os conteúdos.

O tutor desempenha funções pedagógicas semelhantes às funções pedagógicas de um docente. Ele é um mediador entre o conteúdo a ser aprendido, o professor conteudista e os discentes. Para se entender o papel do tutor como um mediador de aprendizagem, Farias (2000, p. 53) esclarece que:

[...] a ação docente do orientador de aprendizagem foi definida, por um lado, pela articulação da experiência do aluno com os conteúdos curriculares e com a realidade socioeconômica onde estão inseridos. Essas concepções da ação docente no interior da tele-sala buscaram enfatizar a relação interpessoal de tele-aluno e orientador de aprendizagem como o elemento constitutivo principal do ensino e aprendizagem.

O tutor, visto como orientador, tem por objetivo estimular nos discentes a troca com os colegas, a realização das leituras enfim a um processo qualitativo de aprendizagem. Faz-se pertinente pensar que o trabalho da tutoria depende muito da concepção pedagógica do curso e da instituição ao qual este está vinculado. Pereira (2007) enfatiza que as funções da tutoria não devem ser compreendidas como uma prática social descontextualizada do modelo de cada curso e também das expectativas e necessidades dos sujeitos em processo de formação. A mesma autora ainda deixa claro que o tutor deve alterar o seu fazer pedagógico de forma que possa permitir que os alunos se apropriem do conhecimento e do seu próprio processo formativo.

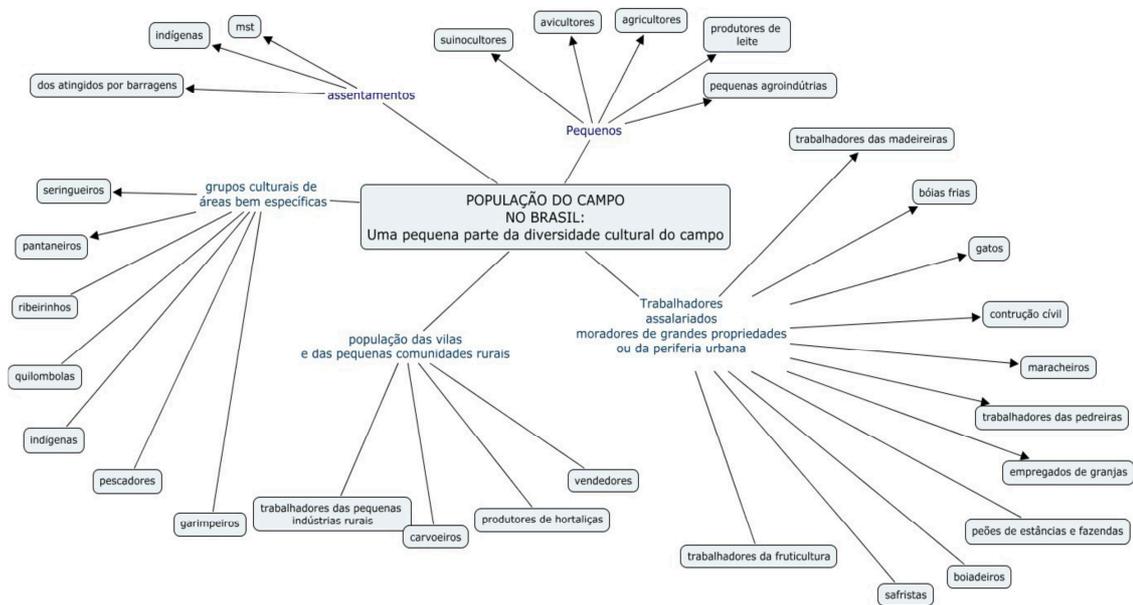
5 O curso de licenciatura em educação do campo UAB/UFPEL

Segundo informações retiradas do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB- UFPEL, o referido curso é ofertado em caráter experimental e emergencial pela UAB/UFPEL, inicialmente, em sete polos. O projeto político pedagógico articula as Diretrizes Nacionais para formação de docentes, as Diretrizes do Pro campo, o Projeto Político Pedagógico da UFPEL e as demandas dos municípios polos da UAB/UFPEL.

Sua proposta prioriza a necessidade de formação de profissionais da educação capazes de atender as especificidades que caracterizam as áreas rurais e de periferia urbana, de cidades do território nacional. Cidades essas em que a periferia é caracterizada por uma população trabalhadora rural ou vinculada a atividades produtivas que dependem das condições de produção do meio rural. Tais populações, vivendo no campo ou não, desenvolvem uma cultura toda própria, com hábitos e relações que procuram reproduzir a cultura características do campo.

A figura 01 apresenta de forma mais detalhada esta realidade.

Figura 01 – Mapa Conceitual



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC 2008, p.16).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, proposto pela UFPel na modalidade da EaD, é oferecido a todos os municípios brasileiros que obtiveram credenciamento e autorização junto a Universidade Aberta do Brasil, para a criação de polos para oferta de cursos da UAB.

Para o ingresso no Curso são realizados processos seletivos balizados pelas políticas e normas de ingresso da instituição – UFPel.

Os alunos licenciados em Educação do Campo estarão aptos para a docência nos anos iniciais da Educação Básica, também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Infantil e Gestão dos processos educacionais em espaços escolares, capacitados para participarem na organização, no planejamento e na gestão de processos educacionais, tendo a pesquisa e a inclusão como princípios norteadores das suas práticas docentes. O Curso tem regime semestral. A duração é de quatro anos, com o desdobramento em oito semestres. Cada semestre é executado em 17 semanas.

O desenho curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFPel) na modalidade de Educação a Distância buscou

[...] uma arquitetura de curso que pudesse contemplar as necessidades e as especificidades de um processo de formação de professores, educadores e gestores, nesta modalidade, integrado as atuais contribuições trazidas pelos estudiosos da área do currículo e pelos estudiosos do campo da psicologia cognitiva. Beneficiou-se, particularmente, dos estudos de autores da teorização curricular (Silva, T.T.; Moreira, A.F.; Alves, N.; Leite, R. entre outros) que, inspirados nas obras de autores contemporâneos como: Foucault, Morin, Deleuze, Guattari, Levy, Virilio, Serres, entre outros, questionam a forma como os conhecimentos escolares são selecionados, distribuídos e classificados na modernidade e propõem novas possibilidades arquiteturais para os currículos de formação na contemporaneidade (PPC 2008, p.25-26).

Agregando a tais contribuições do campo do Currículo e da área da Educação à Distância, acrescidos dos atuais estudos na área da psicologia cognitiva que evidenciam transformações na cognição humana quando relacionadas com as tecnologias, transformando a forma de conhecer e de aprender. Conforme PPC, (2008, p. 25):

Por consequência deste entendimento, o desenho do curso baseia-se na multiplicidade, heterogeneidade e pluralidade dos saberes, sendo que seu currículo respeita os pressupostos presentes no documento: “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (MEC/CNE,2005), uma vez que por suas especificidades, está trabalhando com a formação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

De modo sintético, pode se dizer que a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade da EaD, encontra-se sistematizado a partir de Eixos de Conhecimento. Conforme descreve o Projeto Pedagógico do Curso:

[..] ofertando de modo não fragmentado, um corpo de conhecimentos técnicos, científicos e práticos, os quais direcionam a formação docente para atuação na Educação Básica. Essa organização curricular atenta para a abordagem transdisciplinar faz emergir, do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si oferecendo uma nova visão do mundo e da Realidade (PPC, 2008, p. 25).

A concepção interdisciplinar se concretiza no currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no processo de articulação do conhecimento teórico-prático, entende-se que o exercício da interdisciplinaridade no espaço de formação permite ao aluno do Curso uma leitura mais completa da realidade educacional.

Uma estrutura curricular atenta à abordagem transdisciplinar propõe que do confronto das disciplinas surjam novos dados que articulados entre si ofereçam uma nova visão do mundo e da realidade.

A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas aquilo que as atravessa e as ultrapassa. Partindo dessa premissa, a atitude transdisciplinar no curso de Licenciatura em Educação do Campo concretiza-se na adoção da Pesquisa e da Inclusão como princípios educativos e ganha visibilidade mediante o rigor da argumentação teórica (PPC, 2008, p.27).

Desta maneira, a estruturação Curricular do Curso pretende buscar a formação do educador pesquisador, ressignificando os saberes e priorizando a parceria entre o processo de ensinar, pesquisar, aprender a aprender, estabelecendo a prática educacional e a investigação dos fazeres como elemento permanente dos eixos norteadores.

No PPC do CLEC fica evidente a necessidade do tutor ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, pois, através dessa intervenção mediada é possível oportunizar a apropriação e capacitação dos futuros professores para o uso de diferentes linguagens, bem como de tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao ambiente escolar, e também os preparando para a atuação em diferentes contextos, utilizando estratégias que respeitem as diferenças, contribuindo para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, políticas e outras.

6 Caminhos metodológicos

Para dar cientificidade à pesquisa da Dissertação de Mestrado, intitulada *O Tutor no curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL* este capítulo destina-se a apresentar a metodologia utilizada para auferir aquilo que foi pesquisado e na sessão subsequente se explica como esta metodologia foi de fato aplicada a esta pesquisa.

De forma ampla, Gressler (2003), afirma que o objetivo e a tendência natural da inteligência humana é trabalhar e/ou buscar respostas às perguntas do ser humano por meio da pesquisa científica; em última análise e ainda tecendo algumas considerações sobre o tema, a autora supracitada assim se pronuncia sobre a temática em questão:

Distingue-se o conhecimento que se obtém pela pesquisa científica do conhecimento baseado no senso comum porque este se contenta com os fatos, enquanto aquele exige saber as causas e os efeitos, os como e os porquês desses fatos, para poder reproduzi-los ou impedi-los, modificá-los ou orientá-los, em completo domínio deles (GRESSLER, 2003, p. 41).

Além disso, afirma que o "pesquisar é, antes de mais nada, dialogar de forma inteligente com a realidade." E, nesse sentido, Gressler (2003, p. 42) afirma que:

Fazer pesquisa é, portanto, fazer ciência; em outras palavras, dispor-se a conhecer cientificamente alguma coisa e efetivar tal intenção. É científica toda pesquisa que se desenvolve com obediência aos princípios gerais e particulares do método científico.

O processo de realização de uma pesquisa é denso e minucioso, para que assim se possa descobrir novas informações, estabelecer relações e também verificar, ampliar ou contrapor o conhecimento já construído.

O objeto da nossa investigação foi o processo de mediação desencadeado pelo trabalho da tutoria do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL.

Nessa pesquisa optou-se por um método de pesquisa Qualitativa e de Caso. “Os métodos de pesquisa qualitativa são projetados para ajudar os pesquisadores a mergulhar no contexto da pesquisa e a compreender as teorias, as pessoas e os contextos sociais e culturais” que envolvem a pesquisa (DIAS; SILVA, 2010).

Sobre o Estudo de Caso, Ludke e André (1986, p. 17) destacam que para a aplicação deste é preciso que o pesquisador esteja bem ciente do que de fato quer pesquisar “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Esse Estudo de Caso apresenta algumas características fundamentais que são destacadas pelas autoras mencionadas. Essas características são as seguintes:

- 1- Os estudos de caso visam descoberta.
- 2- Os estudos de caso enfatizam “a interpretação em contexto”.
- 3- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7- Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Pode-se perceber que todas essas características enfatizam um estudo preocupado com a mobilidade da pesquisa e o contexto em que ela ocorre. E por isso foi utilizado no presente trabalho por oferecer ao pesquisador um pequeno recorte, mas, que se pretende estudar em profundidade.

Esta dissertação teve sua primeira etapa baseada no método de pesquisa de revisão de literatura. A revisão da literatura é uma parte essencial e indispensável ao processo de investigação. Esse procedimento envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar teses, artigos científicos, livros, atas de congressos, resumos, etc. relacionados com a área do referido estudo. Como nos informa Cardoso (2010, p.7) “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”. Essa revisão de literatura nos oportunizou

uma contextualização dos trabalhos já desenvolvidos na área, pesquisando no Scielo e em Anais de eventos da área da educação e educação a distância encontramos mais de 15 trabalhos que falam sobre tutoria e mediação, porém, realizando a leitura desses materiais pudemos perceber que estes tratam a mediação como uma interação dos alunos com os colegas e materiais didáticos, o que não é o foco deste estudo. Trabalhos tratando a questão da mediação como um processo desencadeado pela ação dos tutores encontramos em torno de 5 trabalhos apenas, o que justifica a relevância deste estudo para contribuir com a discussão qualificada sobre essa temática.

Para a realização dessa pesquisa, além de recorrer à revisão de literatura também recorreremos à pesquisa documental e a técnica de coleta de dados dos questionários e entrevistas.

A pesquisa documental se utiliza fundamentalmente das contribuições de diferentes documentos sobre determinado assunto e que ainda não foram estudados. De acordo com Gil (2008, p. 51), ela “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Neste sentido, o autor ainda afirma que

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

A pesquisa documental nesse trabalho foi privilegiada para a investigação do Projeto Pedagógico do Curso, dos Registros no Ambiente Virtual de Aprendizagem, dos documentos oficiais do Curso, entre tantas outras fontes.

A pesquisa de campo por sua vez valoriza o contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa. Segundo Dencker e Viá (2001, p. 186),

[...] este tipo de pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, graças a um intenso trabalho de campo [onde] os dados coletado nas pesquisas qualitativas são predominantemente descritivos. O material obtido nessas investigações é rico em relatos de pessoas, em situações e acontecimentos.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, optou-se pela Pesquisa de Campo, de caráter social. Segundo Gil, as principais vantagens deste tipo de inferência são:

a) *conhecimento direto da realidade*: à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores; b) *economia e rapidez*: desde que se tenha uma equipe de entrevistadores, codificadores e tabuladores devidamente treinados, torna-se possível a obtenção de grande quantidade de dados em curto espaço de tempo. Quando os dados são obtidos mediante questionários, os custos tornam-se relativamente baixos; c) *quantificação*: os dados obtidos mediante levantamento podem ser agrupados em tabelas, possibilitando sua análise estatística. As variáveis em estudo podem ser quantificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos. À medida que os levantamentos se valem de amostras probabilísticas, torna-se possível até mesmo conhecer a margem de erro dos resultados obtidos (GIL, 2002, p. 51)

De outra forma, Gil também aponta algumas desvantagens no que diz respeito ao tipo de pesquisa em pauta:

a) *ênfase nos aspectos perceptivos*: os levantamentos recolhem dados referentes à percepção que as pessoas têm acerca de si mesmas. Ora, a percepção é subjetiva, o que pode resultar em dados distorcidos. Há muita diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas dizem a esse respeito. Existem alguns recursos para contornar este problema. É possível, em primeiro lugar, omitir as perguntas que sabidamente a maioria das pessoas não sabe ou não quer responder. Também se pode, mediante perguntas indiretas, controlar as respostas dadas pelo informante. Todavia, esses recursos, em muitos dos casos, são insuficientes para sanar os problemas considerados; b) *pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais*: mediante levantamentos, é possível a obtenção de grande quantidade de dados a respeito dos indivíduos. Como, porém, os fenômenos sociais são determinados, sobretudo por fatores interpessoais e institucionais, os levantamentos mostram-se pouco adequados para a investigação profunda desses fenômenos; c) *limitada apreensão do processo de mudança*: o levantamento, de modo geral, proporciona visão estática do fenômeno estudado. Oferece, por assim dizer, uma espécie de fotografia de determinado problema, mas não indica suas tendências à variação e muito menos as possíveis mudanças estruturais. Como tentativa de superação dessas limitações, vêm sendo desenvolvidos com frequência crescente os levantamentos do tipo painel, que consistem na coleta de dados da mesma amostra ao longo do tempo. Muitas informações importantes têm sido obtidas mediante esses procedimentos, particularmente em estudos sobre nível de renda e desemprego. Entretanto, os levantamentos do tipo painel apresentam séria limitação, que é a progressiva redução da amostra por causas diversas, tais como mudança de residência e fadiga dos respondentes.

Com relação à Pesquisa de Campo, autor afirma ter esta maior profundidade ao passo que o levantamento tem maior alcance, por exemplo. Neste sentido,

O estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa (GIL 2002, p.52-53).

Nesta linha de pensamento, o autor afirma, também, que no estudo de campo se estuda apenas um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, isto é, “ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.

Enfim, ele conclui que:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

A Pesquisa de Campo de cunho social também se constrói a partir de uma determinada população e, em função desta, de uma amostragem, já que, no universo pesquisado, nem sempre se consegue controlar todas as variáveis que compõem a pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 89), determinar uma amostragem, na pesquisa de campo social, se faz necessário porque o universo de elementos é tão grande que é impossível considerá-lo em sua totalidade. O autor, neste sentido, afirma que “por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar-se com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. É o que ocorre, sobretudo, nas pesquisas designadas como levantamento ou experimentos”.

Com relação à população, o autor supracitado afirma que esta pode ser definida enquanto um conjunto de elementos que possuem determinadas características. “Comumente fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar” (GIL, 2008, p. 89-90).

No caso específico deste estudo a população foi composta por todos os tutores envolvidos com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo CLEC/UAB/UFPEL.

Já como amostra, o autor a caracteriza como:

Subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população. Uma amostra pode ser constituída, por exemplo, por cem empregados de uma população de 4.000 que trabalham em uma fábrica. Outro exemplo de amostra pode ser dado por determinado número de escolas que integram a rede estadual de ensino. Outros exemplos: uma quantidade definida de peixes retirados de determinado rio, certo número de parafusos retirados do total da produção diária de uma indústria ou um cálice de vinho de um tonel. (GIL, 2008, p.90)

No caso específico em estudo a amostra da pesquisa foi composta pelo grupo de Tutores a Distância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Para a escolha desses sujeitos foram estabelecidos alguns critérios, quais sejam: a) Ser Tutores a Distância do CLEC/UAB/UFPEL; b) Fornecimento de resposta ao questionário; c) Disponibilidade de realização da entrevista; d) Interesse em participar da pesquisa.

Na pesquisa de campo, como já mencionado utilizamos várias técnicas de pesquisa para a coleta de dados. Uma delas foi a utilização do questionário. Estes, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), são:

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

As autoras, supracitadas também comentam que, ao utilizar esta técnica, o pesquisador deve, junto com o questionário, enviar uma carta ou nota, explicando “a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

Com relação às vantagens e desvantagens desta técnica, as autoras apontam:

Vantagens: a) economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) abrange uma área geográfica mais ampla; d) economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; e) obtém respostas mais rápidas e mais precisas; f) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; g) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; h) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; i) há mais tempo para responder e em hora mais favorável; j) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; k) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Desvantagens: a) percentagem pequena dos questionários que voltam; b) grande número de perguntas sem respostas; c) não pode ser aplicado a pessoas analfabetas; d) impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; e) a dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; f) na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra; g) a devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização; h) o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação; i) nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões; j) exige um universo mais homogêneo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201-202).

O questionário foi enviado de maneira online para todos os Tutores do Curso pesquisado e estes tinham até a data pré-estabelecida para responderem ao mesmo. Após o recebimento das respostas dos 11 sujeitos que responderam ao questionário, foi enviado um convite para que estes participassem da próxima etapa da pesquisa que era a aplicação de entrevistas. Conforme orienta Szymanski (2004), estas devem contemplar questões norteadoras que deverão estar diretamente ligadas aos objetivos do pesquisador. No caso deste estudo, com as questões elencadas, sempre de modo que possam ser desencadeadoras de informações direcionadas à questão central da pesquisa. Neste tipo de coleta, explica a autora, a postura atenta do entrevistador é muito importante. A entrevista era estruturada e foi realizada com 6 sujeitos, presencialmente, e duraram cerca de uma hora cada. Os entrevistados receberam a entrevista impressa e o pesquisador leu cada uma das questões. Esse processo de entrevistas foi todo gravado para posterior transcrição com o consentimento dos sujeitos pesquisados.

Completando e finalizando a parte metodológica, ainda foi discutido um assunto bem pertinente e que foi utilizado no presente trabalho: a **Análise Textual Discursiva**, do ponto de vista de Roque Moraes³.

³ Professor Doutor Assistente do Programa de Pós-graduação de Educação e do Mestrado em Ensino de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

De acordo com ele, as pesquisas qualitativas usam, cada vez mais, a técnica de análise textual. Nesse sentido, o autor diz que:

Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p.191).

O autor afirma que a Análise Textual Discursiva, que a partir de agora será denominada de ATD, organiza os argumentos em torno de quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais:

Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. *Estabelecimento de relações:* processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias (MORAES, 2003, p.191).

Estas etapas de unitarização e estabelecimento de relações foram utilizados na análise dos registros do Ambiente Virtual de Aprendizagem, e dos questionários e entrevistas, onde se pretende detalhar e estabelecer as categorias necessárias para análise das situações encontradas.

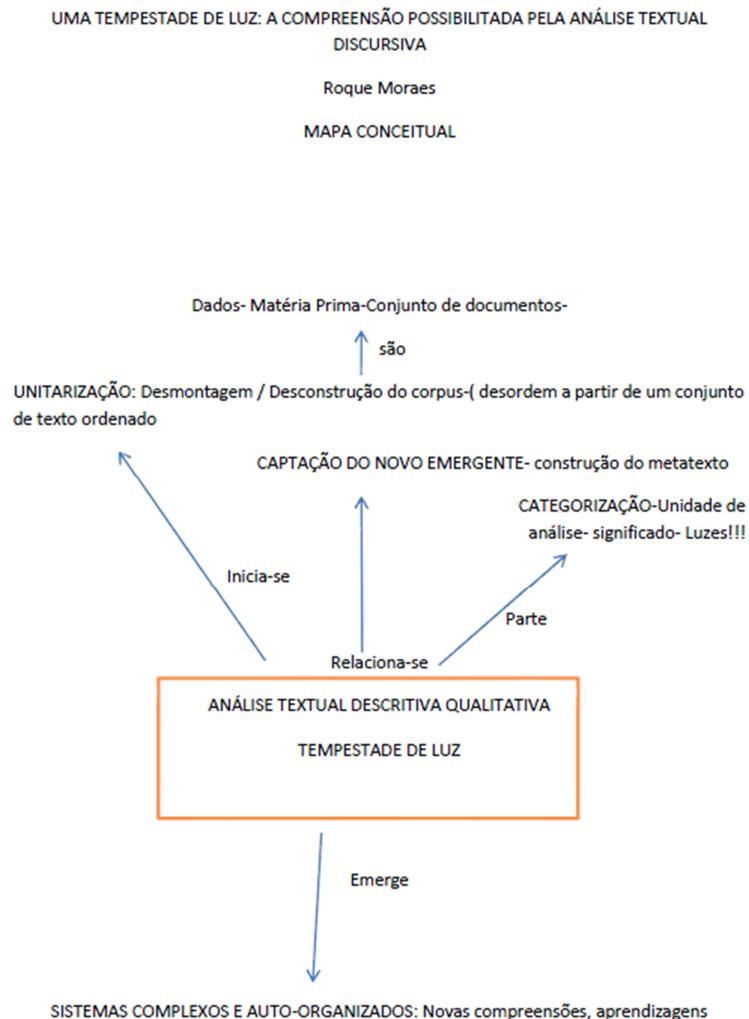
Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES, 2003, p.191).

O quarto argumento, como define Moraes (2003, p. 192) é o processo denominado de auto-organizado, ou seja,

O ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se.

A figura 2 apresenta o Mapa Conceitual da Análise Textual Discursiva, segundo Moraes (2003).

Figura 2 – Mapa conceitual



⁴ Disponível em:

http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/54950171/Mapa%20conceitual_%20an%C3%A1lises.pdf. Acesso em: 13 maio 2014.

De acordo com Moraes e Galiuzzi⁵ (2006, p.120), “[...] na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas”. Segundo Moraes (2004, p. 199), “as *ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade* e por que não pensar que produzem a própria realidade, realidade de discurso sempre em movimento”.

Seguindo nessa linha de pensamento, os autores afirmam que os mestrandos têm adotado esta metodologia de análise em suas teses, entretanto advertem:

Os mestrandos no uso desta metodologia, mesmo se percebendo inseridos na academia com suas regras e exigências consideram-se livres para fazerem suas próprias escolhas, processo que carrega certo grau de insegurança. Por isso, os movimentos de pesquisa com base na análise textual discursiva exigem uma intensa impregnação nos fenômenos investigados. Mais do que superar a incerteza e a insegurança é preciso aprender a com ela conviver, percebendo os progressos e êxitos e a partir disso adquirir confiança nos produtos atingidos. A impregnação se concretiza a partir leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.121).

Para se apropriar da análise textual do discurso, continuam os estudiosos,

O processo é de intensa impregnação. Se assim não fosse não seria possível tamanha produção. Esta manifestação indica que, uma escrita mais fluida e de qualidade, é produto de envolvimento e de impregnação intensos com os materiais da análise. A impregnação é condição para um trabalho criativo e original. A partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões. Nisso desempenha papel importante a unitarização, correspondendo a momento de aproximação do caos, portanto, de possibilidades de emergência do novo pela desorganização de um texto que constrói uma outra ordem. Ao valorizar esses aspectos, esta metodologia de análise se aproxima dos modos de funcionamento de sistemas complexos. Na análise, entretanto, “a complexidade não se reduz à incerteza (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.121)

Concluindo, os autores advertem que:

⁵ Docente, Universidade Federal do Rio Grande, Departamento de Química e Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Perceber a validade e qualidade do produzido é forte motivador para continuar num trabalho árduo e disciplinado. Do exposto percebe-se que a análise textual discursiva é acompanhada de forma intensa por um conjunto de sentimentos. O pesquisador precisa compreender que eles são inerentes ao processo, parte da angústia da desorganização e do caos que precedem a criação de novas ordens e entendimentos. “A angústia é uma das maiores companheiras neste processo”. Ter que definir um caminho em meio a dúvidas e indefinições causa medo e angústia, originando dúvidas sobre as condições para concluir a dissertação, quando se pensa que fazer ciência é seguir um único método que vai permitir fazer perguntas bem definidas para se alcançar respostas a estas perguntas feitas de antemão na pesquisa. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.121).

Realizar definições, classificações e análises no que se refere aos temas tratados é também uma redução.

Entendemos que estas reduções são necessárias para que assim se torne possível a sistematização e análise dos dados. Nessa perspectiva o pesquisador deve estar ciente disso e disposto a executar essas limitações com o objetivo de qualificar seu trabalho. Para isso, em um primeiro momento foram enviadas notas explicativas sobre o teor e intencionalidade do trabalho proposto, bem como o questionário *on-line* com o respectivo termo de consentimento em anexo para todos os tutores a distância do CLEC. Obtivemos somente onze respostas destes questionários. Estas respostas demoraram a ser enviadas, para tanto foi necessário à insistência do pesquisador, enviando lembretes enfatizando a importância da participação destes, bem como os prazos para o seu envio, etc.

Após o recebimento dos questionários respondidos, foram enviados a estes onze sujeitos um convite para a participação e agendamento de entrevistas na área. Novamente, mesmo com a insistência do pesquisador, recebemos o retorno e a proposição de disponibilidade de participar dessa etapa da pesquisa de apenas seis tutores. Com esses seis tutores foram realizadas as entrevistas que foram aplicadas presencialmente. Quatro foram realizadas na casa dos entrevistados na cidade de Pelotas e as outras duas em Canguçu na casa do pesquisador. Estas entrevistas se apresentaram de forma estruturada, onde cada entrevistado recebeu as perguntas impressas e o entrevistador procedeu a leitura de cada pergunta para que assim o entrevistado pudesse responder estas com maior segurança, porém, sem a intervenção do pesquisador. A média de tempo das entrevistas foi de 1h. Todas as entrevistas foram devidamente gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Todos os encontros com os sujeitos foram agradáveis e produtivos e foi perceptível o interesse destes em contribuir qualitativamente com o estudo em questão.

Após a aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, realizamos uma leitura flutuante das informações fornecidas pelos sujeitos partícipes na pesquisa, o que nos permitiu chegar as seguintes categorias a serem analisadas posteriormente e que denominamos de: a) O tutor e a busca por identidade; b) O tutor e a mediação; c) Domínio das tecnologias; d) A tutoria e a precarização do trabalho; e) Relações de trabalho.

No entanto, após um levantamento minucioso do tempo hábil para a realização das análises e uma releitura criteriosa dos dados, e depois de uma reunião de tratativas das categorias a serem analisadas com o orientador da pesquisa optamos por privilegiar três categorias: a) Formação do tutor; b) O tutor e a mediação; c) A identidade do tutor. Esse recorte justificou-se em função do curto tempo para a realização das análises e também pela questão do referencial teórico pertinente para uma discussão qualificada das categorias a serem discutidas e analisadas.

7 Análise dos Dados

Neste subitem foram socializando os dados coletados por meio da pesquisa realizada, embasados nas reflexões e tensionamentos que os mesmos provocaram. O detalhamento dos dados oriundos de documentos, mas, sobretudo dos depoimentos dos tutores. Buscamos manter o rigor da pesquisa para o desenvolvimento desse trabalho, porém, em alguns momentos foi difícil não se envolver e se sentir parte do processo de construção, articulação e desdobramentos do CLEC no que tange aos objetivos do curso e atuação da tutoria.

7.1 Formação do Tutor

A jornada de trabalho do tutor a distância no CLEC é de 20 horas semanais, o seu trabalho é realizado em consonância com os ideais e proposições do professor conteudista do eixo (disciplina) e em parceria com professor pesquisador responsável pelo polo e também com o tutor presencial este atua presencialmente com os alunos prestando suporte técnico e também pedagógico a estes alunos. Essas 20 horas são cumpridas remotamente, porém, é necessário que o tutor a distância não fique mais de 24 horas sem acessar o ambiente virtual de aprendizagem, para fornecer alguma orientação/ suporte a algum aluno que necessite, correções de tarefas postadas, gerenciamento e monitoramento das discussões realizadas nos fóruns de discussão, algumas dessas 20 horas são destinadas ao cumprimento presencial no CEAD para reuniões de articulações de equipe e apresentações dos eixos (disciplinas).

Tardif (2002), fala que os processos formativos de professores muitas vezes são concebidos de forma fragmentada, por isso repensar essa “formação” que os professores estão construindo é tão importante.

Conforme as resoluções e editais do CLEC, o tutor a distância desse curso deve ter uma licenciatura em qualquer área do conhecimento e uma especialização na área da educação, mas, esse fato tem seus desdobramentos, conforme o tutor 1 destaca na entrevista:

[...] essa falta de aprofundamento dos temas abordados pelo curso é uma questão importante, e eu acho que tem duas coisas a serem feitas a primeira é a formação exigida pelo edital para os tutores (muitos são de várias áreas: matemática, história, informática etc.).

Essa multiplicidade de áreas de onde advém a constituição da equipe de tutoria podem enriquecer o diálogo e as trocas entre a equipe, como destacaram nove tutores dos onze sujeitos que responderam ao questionário:

[...] Nossa equipe é formada por profissionais de diversas áreas o que nos possibilita um olhar mais amplo e abrangente sobre os assuntos tratados no curso e também sobre questões pedagógicas e de estruturação dos eixos.

Já os outros dois tutores que responderam ao questionário se posicionaram de forma negativa, entendendo que essa pluralidade de formação da equipe de tutoria dificulta o trabalho,

[...] como somos oriundos de diversas áreas é complicado chegarmos a um consenso principalmente em questões de avaliação e orientações práticas aos alunos, também muitas vezes essa formação distante da proposta do curso causa dificuldade de compreensão da própria proposta deste.

Já o segundo pontuou que:

[...] nem sempre nessas áreas de formação se discute sobre educação do campo, educação popular, alfabetização e gestão escolar, que são as áreas de atuação que o curso habilita isso por si só é uma barreira para a compreensão das propostas do curso.

Essa questão da diversidade formativa do corpo docente que compõe a tutoria contribui para a qualificação do trabalho a ser desenvolvido, amplificando as possibilidades didático-pedagógicas e também oportunizando ao curso um enquadramento mais amplo e menos condicionado a uma única linha de pensamento. Belloni (2001) fala a respeito da percepção do novo papel do professor, que antes era o de “formador”, “mestre” e agora, diante das novas tecnologias, surge a percepção de “pesquisador”, o “parceiro”.

Tendo em vista de que o tutor deve ser um pesquisador, um parceiro do aluno no seu processo de aprendizagem, essa formação inicial do tutor não é tão relevante, mas, sim sua pré-disposição a pesquisa, ao aprender constantemente ao forma-se junto com os seus alunos.

O contexto atual em que vivemos está marcado por aceleradas mudanças e permeado por uma avalanche de informações. Estas, porém, nem sempre se transformam em conhecimento, e, no entanto é evidente que esse cenário se apresenta rico em possibilidades, requerendo do tutor atualização permanente para que este possa acompanhar da forma mais qualificada possível às transformações sociais, econômicas e culturais que vem ocorrendo na sociedade e assim exercer o seu papel de forma competente e comprometida com sua atuação não só profissional, mas, social. No contexto dessa inquietação, se apresenta a formação continuada, numa perspectiva de possibilitar ao tutor o aprimoramento constante e eficaz da sua prática pedagógica que alia a práxis da tutoria ao aperfeiçoamento constante por via de diversas modalidades de estudo e de reflexões.

No CLEC são ofertados cursos de formação continuada aos tutores, que se apresentam em momentos presenciais e à distância pelo próprio ambiente virtual de aprendizagem, *moodle* institucional (espaço reservado para formação com disponibilização de leituras e atividades, propiciando também interação entre os tutores e toda a equipe que compõe O CLEC). Sobre essa formação ofertada pelo CLEC o tutor 2 na entrevista disse que:

[...] a formação mesmo, ela nos traz discussões sobre os temas abordados no curso, leituras, discussões, debates, vídeos... Enfim materiais diversos que nos permitem saber mais sobre os temas abordados no curso, nos atualizar nas discussões propostas.

Já o tutor 4 disse:

O CLEC nos proporciona uma formação e aprendizagem constante, no que tange a utilização das tecnologias, do moodle, das ferramentas deste, e dos próprios conteúdos trabalhados no decorrer do curso.

No questionário, os 11 tutores que responderam a este tema disseram que receberam formações (capacitações) para atuar no CLEC e que estas foram muito produtivas para a sua atuação qualitativa dentro do curso, lhes fornecendo base teórica e técnica para o desenvolvimento de seu trabalho.

Podemos inferir que os tutores que compõe a equipe do CLEC são oriundos de diversas áreas do conhecimento (licenciaturas diversas), o que para a maioria dos partícipes da pesquisa se configura como um fator positivo que agrega ao trabalho uma visão mais ampla e complexa.

Estes sujeitos também avaliaram as formações (capacitações) oportunizadas pelo CLEC como muito satisfatórias, os mantendo atualizados no que se refere a utilização do *moodle* e suas ferramentas, bem como nos conteúdos tratados pelo curso, além de promover a interação e troca entre colegas da equipe.

7.2 O Tutor e a mediação

Como pudemos contemplar no referencial teórico, nos primórdios da EaD os tutores tinham um papel de meros coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a atuação do tutor como um mediador não era uma prioridade na educação à distância. Porém, verifica-se que hoje a educação a distância busca desenvolver a aprendizagem dos alunos de forma colaborativa e em rede, podemos dizer que alicerçada ou inspirada pela teoria de Vygotsky, cuja premissa remete a relação de ensino aprendizagem através da mediação desse processo, conforme Silveira (2014).

Vygotsky enfatiza que o processo de aprendizagem se efetiva por meio da interação entre os sujeitos. Para o autor, a aprendizagem é uma atividade conjunta e não um processo isolado e mediado por um determinado elemento. No caso específico do CLEC, esse elemento é representado pela figura do tutor - elemento mediador entre os estudantes, demais professores, ambiente virtual (*moodle*),

tecnologias e os conteúdos do curso. Sobre esse papel mediador do tutor, o tutor 4 na entrevista disse:

[...] mediação é ajudar o aluno a aprender, ajudar ele a chegar ao conhecimento, não dar as coisas prontas ir mostrando caminhos, acho que é isso que faço como tutora no CLEC ao corrigir uma tarefa não digo se esta está certa ou errada, proponho uma releitura do trabalho, mostro outros olhares, novas sugestões, indico aprofundamentos, troca com os colegas e outros professores.

Nessa fala podemos perceber indícios de uma prática desenvolvida pela tutoria baseada no princípio da mediação vygotskyana, onde o aluno é provocado a pesquisar, refazer e ressignificar conceitos, se apropriando e internalizando os conteúdos trabalhados. Ainda sobre essa questão o tutor 5 se posicionou dizendo:

[...] não tenho bem claro o que significa de fato o conceito de mediação, mas acredito que seja um processo que encaminhe o aluno ao aprendizado, não sei se estou sendo clara, mas o que quero dizer é que o tutor não vai lá e ensina e pronto, como a velha questão da tábua rasa, ele mostra caminhos para que o aluno tenha condições de aprender, e aprenda interagindo com os conteúdos e com os colegas.

Essa mediação desencadeada pelos tutores do CLEC é fruto de um trabalho coletivo e colaborativo de toda a equipe do curso e também pela proposição e estruturação que o curso oferece.

Pudemos analisar nas respostas obtidas no questionário que todos os sujeitos pesquisados compreendem o processo de mediação da aprendizagem desencadeado por eles, como algo extremamente importante e bem fundamentado, sempre com o intuito de possibilitar condições interativas aos alunos com o material, tutores e colegas do curso para que assim tenham plenas condições de internalizar os conteúdos trabalhados se apropriando desses de maneira eficaz. Porém, três sujeitos mencionaram que a maior dificuldade nesse processo de mediação dentro do curso é de conseguir mobilizar os alunos a participação efetiva e interação constante.

O tutor, sendo compreendido como um mediador, um facilitador do conhecimento, precisa estar em consonância com os conteúdos, materiais, metodologias e proposições de atividades do curso, buscando o entendimento do

contexto em que o aluno está inserido, para que assim possa auxiliá-lo no processo de efetivação da aprendizagem.

7.3 A identidade do tutor

Nas primeiras experiências em EaD, a concepção que se tinha do papel do tutor era uma visão que o limitava a um acompanhante do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos compreender que neste modelo fordista e fragmentado o tutor exercia um papel totalmente secundário e burocrático, onde a atribuição de promover o ensino e a aprendizagem dos alunos ficava simplesmente por conta do material didático e o processo de construção da aprendizagem era confundido com o excesso de informações acumuladas negando-se, assim, a importância da discussão, troca coletiva, procedimentos dialógicos, internalização de conceitos, apropriação de ideias, etc.

De acordo com a proposta do governo para a Universidade Aberta do Brasil,

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p. 21).

Analisando o processo de trabalho do tutor a distância e sua atuação nos ambientes virtuais de aprendizagem, percebemos que se faz urgente a necessidade da construção qualitativa e profícua da identidade docente do tutor, levando em conta a complexidade que o termo identidade comporta. Razão pela qual é válido esclarecermos que na maioria dos trabalhos publicados a identidade docente é tratada como o processo em construção, o que exige o reconhecimento dos sujeitos envolvidos, no caso os tutores, buscando identificá-lo e reconhecê-lo como docente. Sobre essa questão da identidade do tutor, o tutor 5 respondeu na entrevista que:

Eu entendo que o tutor é um professor como qualquer outro que atua dentro de uma instituição de ensino superior.

O tutor 6, por sua vez, respondeu que:

O tutor é um professor, pois, é ele que atende diretamente os alunos, e na prática os ajuda a sanar suas dúvidas e a aprender o conteúdo, porém, ele não planeja as atividades, mas as avalia.

No questionário, os onze sujeitos responderam que o tutor é um professor, alicerçando essa certeza no reconhecimento de que eles têm por parte dos alunos, bem como pelo trabalho que desenvolvem de atendimento e suporte qualificado a esses estudantes. E que a desvalorização que sofrem vem subsidiada por questões salariais e até mesmo de nomenclatura como salientaram os tutores 2 e 4 na entrevista:

[...] essa nomenclatura, tutor, também acho que nos desvaloriza, dá ideia de alguém que cuida, e não de um profissional sério e comprometido com o processo de ensino e de aprendizagem.

O tutor é um sujeito que ajuda o aluno a aprender, é um professor monitor, ele não prepara aula, não participa na elaboração das atividades, mas atende e interage diretamente com os alunos.

Vivenciamos hoje um impasse que acreditamos ser mais uma questão de nomenclatura e remuneração.

A UAB e a CAPES não reconhecem o tutor como professor. No entanto, os teóricos e estudiosos da área bem como os criadores de políticas públicas desse campo de atuação apresentam um entendimento antagônico sobre o assunto, o que deixa o tutor perdido e sem identidade.

8 Considerações finais

Desenvolver este estudo foi sem dúvida alguma um enorme aprendizado. Foi uma atribuição séria e que começou permeada por muitas dúvidas e que foi se encerrando com a certeza de uma trajetória que nos oportunizou a apropriação de muitos conceitos, a tomada de consciência de muitas ideias, a ressignificação de muitas práticas.

Passei por momentos difíceis em minha vida pessoal que, infelizmente, sempre abalam a produtividade. Muitas vezes me senti como que diante de um quebra-cabeça com muitas pequenas peças espalhadas, onde aparecia a dúvida: será que é possível compô-lo? Mas arduamente prossegui e hoje o quebra-cabeça ganhou forma e tem uma imagem nítida revelada.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que agrega grandes possibilidades, principalmente no que tange a democratização do ensino oportunizando, assim, a muitos sujeitos que por condições financeiras ou de localização, não teriam a chance da continuação dos seus estudos.

A proposição deste trabalho é que possamos visualizar o trabalho da tutoria como de fato uma profissão docente, de um docente qualificado, comprometido e apto com o processo de mediação na aprendizagem.

Na análise dos dados pudemos perceber que a formação inicial dos tutores oriundos de várias áreas do conhecimento oferece ao CLEC uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem, bem como verificamos indícios de uma prática da tutoria com base no princípio da mediação vygotskyana, onde o aluno é provocado a pesquisar, refazer e ressignificar conceitos, se apropriando e internalizando os conteúdos trabalhados. Já na questão da identidade do tutor, percebemos que estes são cientes que são professores e que a diferenciação se dá

com base em questões de salários, e de antagonismos entre teóricos, UAB e CAPES.

Acredito que a discussão proposta por este estudo não termina aqui, e que ela mesma sinaliza novas questões para pesquisas, tais como trabalhos que vislumbrem compreender mais sobre a EaD, sobre a formação do tutor, nomenclaturas dos profissionais envolvidos na EaD, bem como, aprofundamentos sobre o tema em questão, visto que são poucos os trabalhos que tratam sobre a mediação desencadeada por tutores dentro de um curso a distância. Por tal motivo fico contente por trazer visibilidade ao trabalho da tutoria.

Referências bibliográficas

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Científica Oficial da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em:
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf
Acesso em: 09 abr. 2015.

ARETIO, L.G. **La educacion a distancia: de la teorfa a la práctica**. 2.ed. Barcelona : Ariel, 2002.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. São Paulo : Makron Books, 2000.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BELLONI, M.L. **Educação à distância**. 2.ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2001.

_____. **Educação a distância**. 4.ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

BENTES, R.F. A avaliação do tutor. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte..** São Paulo : Pearson, 2009.

BERELSON, B. Content analysis. In: **Communication Research**. New York: University Press, 1952.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf Acesso em: 02 jun. 2015.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 10.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

CECHINEL, J. C. **Manual do tutor**. Florianópolis : Udesc, 2000.

CIOCCARI, L.A. **Aspectos legais, políticos e organizacionais da educação brasileira**. Senac, 2014.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo : Loyola, 2003.

DEBUS, M. Manual de excelência em investigação mediante grupos focais. In: ESPERIDIÃO, E. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo : UNESP, 2004.

DENCKER, A.F.M.; VIÁ, S.C. **Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)**. São Paulo : Futura, 2001.

DIAS, R.A.; LEITE, L.S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

DIAS, D.; SILVA, M.F. **Como escrever uma monografia: manual de elaboração com exemplos e exercícios**. São Paulo: Atlas, 2010.

D'ÁVILA, C.M. Pedagogia cooperativa e educação a distância: Uma aliança possível. **Educação & Contemporaneidade**, São Paulo, v. 12, n. 20, p. 273-297, 2003.

FARIA, A.A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004.

FAGUNDES, L. **A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças**. In: BRASIL, Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília, DF: SEED, 2006.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília : Líber Livro, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 2008.

GIOVANAZZO, R.A. Focus groupem pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração OnLine**, v. 2, n. 4, out./dez. 2001. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm. Acesso em: 14 maio 2014.

GOMES, C.A.A. **Educação em novas perspectivas sociológicas**. 4.ed. São Paulo : EPU, 2015.

GOMES, S. **Evolução histórica da EaD. e-Tec Brasil: tópicos em educação a distância**. 2008. Disponível em: http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_02.pdf Acesso em: 10 de mar. 2015.

GONZÁLEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo : Avercamp, 2005.

GRESSLER, L.A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo : Loyola, 2003.

GROSSI, M.G.R.; COSTA, J.W.; MOREIRA, M.M. **O papel do tutor virtual na educação a distância**. 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/6656/pdf> Acesso em: 13 mar. 2015.

IBGE: metade dos brasileiros teve acesso a internet em 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2014/09/ibge-metade-dos-brasileiros-teve-acesso-a-internet-em-2013> Acesso em: 12 mar. 2015.

LAKATOS, M.E.; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. 5.ed. São Paulo : Atlas, 2003.

_____. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo : Atlas, 2003.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro : 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo : 34, 1999.

LITWIN, E. **Educação à distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre : Artmed, 2001.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

MARTINS, R.B. **Metodologia científica: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Curitiba : Juruá, 2004.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo : Cengage Learning, 2012. (Série Educação e Tecnologia).

MEC, UAB, UFPEL. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Modalidade à Distância**. Pelotas. 2008.

MENEZES, E.P. **Reflexões sobre espacialidade da educação a distância: o caso do CEDERJ/CECERJ**. 2005. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/004tca3.pdf> Acesso em: 15 maio 2015.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo : Thomson Learning, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 13 maio 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. Mapa conceitual. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/54950171/Mapa%20conceitual%20an%C3%A1lises.pdf>. Acesso em: 13 maio 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo : Hucitec; Rio de Janeiro : ABRASCO, 1994.

MOORE, M. G. KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo : ThomsonLearnig, 2007.

MORGAN, D.L.; Krueger, R.A. (1988) **The Focus Group Kit** (6vols.) Thousand Oaks, CA: Sage.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 10 mar. 2015.

MOREIRA, M. **Manual do tutor** – CEFOR. Belo Horizonte : PUC Minas Virtual, 2005.

MOTTA, E.O. **Direito educacional e educação no século 21: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília : UNESCO, 1997.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

ORTH, M.A. Processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de políticas educacionais a distância: recortes de uma prática. **Série Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande.n. 30, jul./dez. 2010.

_____, **Didática e formação de professores**. Canoas : Centro Universitário La Salle, n.11, jul-dez 2000.

PEREIRA, A.T.C.; SCHMITT, V.; DIAS, M.R.A.C. Ambientes Virtuais de aprendizagem. In: PEREIRA, A.T.C. (org). **AVA - Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro : Ciência Moderna Ltda., 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul. 2000.

PESCE, L. Educação a distância e formação de educadores: a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos. **GT: Educação e Comunicação**, n.16. 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-2781--Int.pdf>. Acesso em 12 de março de 2015.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à educação a distância**: os novos desafios da virtualidade. Portal do Núcleo de Estudos deEja e Formação de Professores. 2003. Disponível em: <http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Introdução%20a%20EaD.pdf> Acesso em: 11 mar. 2015.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo : Cortez, 1994

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. UAB/UFPEL. 2008.

SANTAELLA, L. Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço. In: LEÃO, L. (org.) **Derivas**: cartografias do ciberespaço. São Paulo : Annablume, Senac, 2004.

SANTOS, A.R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro : DP&A, 2006.

SANTOS, E. Cibercultura: o que muda na Educação. **Salto para o Futuro**. n.21, Boletim 03, abri. 2011.

SILVA, M.; CLARO, T. **Docência online e a pedagogia da transmissão**. v. 33, n.2, p.81-89, 2007.

SILVA, M. (org.) **Educação online**. São Paulo : Loyola, 2003.

SILVEIRA, E.S.; MURASHIMA, M.K.; TRACTENBERG, L. **Tutorial de professores do FGV Online**. Rio de Janeiro : FGV Online, 2005.

SOUZA, F.C. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos**: um guia metodológico. Florianópolis : UFSC, 2001.

SZYMANKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília : Liber Livro, 2004.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis : Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

THIESEN, J.S. **Mediação tecnológica/pedagógica**: diferentes perspectivas sobre um mesmo conceito. Disponível em:
http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TICEDUCACION/RLE3211_Thiesen.pdf. Acesso em: 07 ago. 2014.

TRIVIÑOS, A.N. **Cadernos de Pesquisa**, Ritter dos Reis. V.4, nov. 2001. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VEIGA, I.P.A. **Formação de professores**: políticas e debates. São Paulo : Papirus, 2002.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre : Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras escogidas II**: pensamiento y lenguaje. Moscú : Editorial Pedagógica, 1982.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

WELLS, G. **Indagación dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona : Paidós, 2001.

Apêndices

Apêndice 1 – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisador responsável: Liana Barcelos Porto

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Endereço: Rua Conselheiro Brusque 372, Apt. B Centro - Canguçu RS

Telefone: (53) 84442490

Concordo em participar da pesquisa A Mediação Pedagógica na Educação à Distância: Análise do Trabalho da Tutoria no Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será investigar os processos de ensino e de aprendizagem desencadeados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL mediados pelos tutores do curso, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Também fui esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) criada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Estou ciente de que a minha participação envolverá as minhas respostas referentes às questões do questionário que recebi relacionadas à pesquisa. Possivelmente, também poderei ser chamada para participar de um grupo de discussões sobre o tema da pesquisa com a presença do responsável por esta.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado que os riscos são mínimos e que podemos ficar constrangidos por não sabermos responder algumas questões do questionário e/ou da entrevista, mas os pesquisadores me garantiram que isso não interferirá na pesquisa, conforme resolução nº 466/2012 do Conselho de Ética.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato de que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente às situações de ensino e aprendizagem na modalidade a distância e presencial.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento. DESPESAS: Aceito participar por minha própria vontade desta pesquisa, sem receber qualquer incentivo financeiro ou qualquer bônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e pelo coordenador da pesquisa, permanecendo uma via arquivada na instituição responsável pela pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP) criada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – Rua Alberto Rosa, n. 154 – CEP: 96101-770 - Pelotas/RS; Telefone (53)32845536.

Apêndice 2: Questionário para Tutores à Distância do CLEC/UAB/UFPEL

QUESTIONÁRIO PARA TUTORES À DISTÂNCIA DO CLEC/UAB/UFPEL

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Liana Barcelos Porto

Atenção Tutores!

Agradeço imensamente sua adesão à proposta deste trabalho, sua participação propiciará o sucesso dessa pesquisa!

Abraços!

*Obrigatório

Nome Completo

Qual sua formação acadêmica a nível de Graduação? *

Possui Especialização? * Sim Não

Se sua resposta foi sim na resposta anterior, qual? *

Atividade Profissional *

Fale de sua experiência profissional na EaD? *

Recebeste alguma formação para atuar na Tutoria do CLEC? * Sim Não

Se sua resposta foi sim na questão anterior, explique como foi essa formação: *

Que conhecimentos adquiridos nessa capacitação/formação você conseguiu aplicar no CLEC? *

Que importância teve a oportunidade de ter acesso a essa capacitação/ formação para teu trabalho como tutor? *

No seu entendimento, quem é o Tutor do CLEC? *

Descreva com o máximo de detalhes o que fazes como tutor no CLEC? *

Como você avalia seu relacionamento com os alunos?*

Bom Ótimo Razoável Péssimo

Quanto a mediação. Como você faz a mediação entre os alunos, os conteúdos programáticos do curso e o processo de construção do conhecimento (Aprendizagem)? *

Explique com detalhes e exemplos como o processo de ensino e aprendizagem se desencadeia junto aos alunos do curso? *

Fale da sua relação com os alunos, com os colegas Tutores os Professores Pesquisadores e Conteudistas , bem como, com toda equipe técnica administrativa do Curso? *

Qual a relação profissional que o Tutor estabelece/cria com Professores Pesquisadores e Conteudistas? *

Como você entende essa relação? *

Quais os principais desafios no processo de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem na EaD, em especial no CLEC? *

Explique com o máximo de detalhes quais são as suas maiores dificuldades em relação ao processo de mediação da aprendizagem no CLEC? *

Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA GRAVADA

OBS.: Conforme combinamos, e conforme o documento anteriormente assinado a entrevista será gravada. Responda com calma e fale livremente sua opinião e vivências.

Entrevista:

1. No seu entendimento quem é o tutor na EaD em especial no CLEC? Você acredita que o trabalho do tutor é desvalorizado? Porque?
2. O que você entende por mediação no CLEC?
3. Elenca com o máximo de detalhes possíveis um conjunto de ações que segundo você caracteriza e valoriza a mediação?
4. Que ações você desencadeia para mobilizar os seus alunos a interação e a participação efetiva?
5. Após aplicação de um questionário a maioria dos tutores partícipes desse processo falaram sobre a sobrecarga de trabalho sem a devida remuneração adequada. Fale um pouco mais sobre isso:
6. Alguns tutores mencionam uma certa dificuldade de entender e repassar o que o professor conteudista realmente quer para os alunos. Sobre essa afirmação, explique melhor essas dificuldades:
7. Como no seu entendimento se poderia melhorar a articulação do trabalho com os professores pesquisadores e conteudistas?
8. Como tu avalia o relacionamento com os colegas, alunos e coordenação do curso:
9. Alguns tutores relatam falta de tempo para realizar mais leituras complementares e cumprir prazos de entrega de pareceres e notas. Pensando nessa questão burocrática (tarefas a cumprir, documentos a enviar) como no seu entendimento se poderia minimizar esse trabalho sem perder a qualidade?
10. Alguns tutores relatam falta de aprofundamento teórico dos conteúdos e atividades propostos pelo curso. Que ações poderiam ser articuladas no sentido de oferecer a esses tutores um aprofundamento teórico dos conteúdos e atividades propostos pelo curso?

11. Quais os principais desafios dos tutores nos cursos oferecidos na modalidade a distância e em especial do CLEC?
12. No seu entendimento quais as principais dificuldades encontradas pelos tutores em suas ações frente ao CLEC? Que soluções sugere:
13. Sobre a atuação dos tutores que outras questões gostaria de levantar?