

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Dissertação

**Prática Pedagógica do Tutor-professor a Distância na EaD:**  
um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo

**Daiani Santos da Silva**

Pelotas, 2016

**Daiani Santos da Silva**

**Prática Pedagógica do Tutor-professor a Distância na EaD:**  
um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo

Dissertação inserida na linha de pesquisa *Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas* e no grupo de estudos *FORPRATIC – Formação e Práticas de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Miguel Orth

Pelotas, 2016

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S586p Silva, Daiani Santos da

Prática pedagógica do tutor-professor a distância na EAD: : um estudo no contexto da licenciatura em educação do campo / Daiani Santos da Silva ; Miguel Alfredo Orth, orientador. — Pelotas, 2016.

118 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Tutor-professor. 2. Prática pedagógica. 3. Ações coletivas. 4. Ações individuais. 5. Ead. I. Orth, Miguel Alfredo, orient. II. Título.

CDD : 374.4

**Daiani Santos da Silva**

**Prática Pedagógica do Tutor-professor a Distância na EaD:**  
um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

**Data da Defesa: 11 de maio de 2016.**

**Banca examinadora:**

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

**Prof. Dra. Marta Nörnberg**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do rio Grande do Sul

**Prof. Dra. Magda Floriana Damiani**  
Doutora em Educação pela University of London

**Prof. Dra. Doris Pires Vargas bolzan**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do rio Grande do Sul

## **Agradecimentos**

Agradeço e dedico esta dissertação a Deus, por ter me oportunizado a conquista deste sonho.

Dedico a minha mãe por ter me oportunizado o maior legado que podia, educação.

Dedico a meu amigo, confidente e companheiro, Paulo, por entender e incentivar a todos os momentos de estudos acompanhando cada etapa de pesquisa e escrita.

Dedico a amada e querida filha, Manuela, que mesmo sendo criança também soube entender, mais do que qualquer um, os meus momentos de estudo e de afastamento das brincadeiras.

Agradeço aos meus amigos que souberam entender o motivo da minha ausência em vários momentos.

Agradeço a banca de professores que, com sabedoria e prudência, souberam me guiar pelos caminhos trilhados.

Agradeço ao meu querido orientador, professor Miguel, por toda dedicação, paciência, entusiasmo e ensinamentos, pois sem sua ajuda e confiança no trabalho jamais teria chegado até aqui.

Obrigada a todos!

*MENSAGEM AO MESTRE*

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.*

*Paulo Freire*

## Resumo

SILVA, Daiani Santos da. **Prática Pedagógica do Tutor-professor a Distância na EaD**: um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

A presente dissertação buscou compreender a prática pedagógica do tutor-professor no curso do CLEC/UFPel/UaB, ou seja, as suas ações desenvolvidas ao longo do segundo semestre do ano de 2015. A netnografia foi a metodologia eleita para este estudo por ser um recurso de pesquisa online, sendo usada para investigações em ambientes virtuais. O referencial teórico está pautado em pesquisadores do campo da EaD, como Mill (2012), Mattar (2012), Belloni (2009), entre outros, e dos pesquisadores das práticas pedagógicas, como Franco (2012a, 2012b) e Sacristán (1995). O estudo revelou importantes categorias para a compreensão das práticas pedagógicas, evidenciando que tais práticas se desenvolvem em ciclos de ações coletivas e individuais, misturando-se ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. As Ações Coletivas representam aquelas nas quais o tutor-professor interage com outros membros da equipe polidocente, não havendo interação direta com alunos. Há nesta categoria a subdivisão em Ações Relacionais e Informativas e Ações Deliberativas. A categoria de Ações Individuais representa a gestão da docência do tutor-professor do CLEC. Nesta, encontra-se o exercício prático, das práticas pedagógicas desempenhadas pelos tutores ao longo do seu trabalho de tutoria. Esta categoria está subdividida em Gestão do tempo, Gestão do ensino e da aprendizagem e Gestão burocrática de tutor-professor. Estas ações se inter-relacionam, influenciam e sofrem influências mútuas, sendo ações organizativas, intencionais e rotineiras, não apenas prescritivas, e envolvem um saber-fazer que se desenvolve em paralelo com a ação de ser tutor, levando em conta elementos históricos, sociais e culturais e aninhando-se em outros contextos de práticas.

**Palavras-chaves:** tutor-professor; prática pedagógica; ações coletivas; ações individuais; EaD.

## Abstract

SILVA, Daiani Santos da. **Pedagogical Practice of the Distance Tutor-teacher in Distance Education**: a study in the context of Licentiate in Rural Education. 2016. 118f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

The present dissertation aimed to understand the pedagogical practice of the tutor-teacher in the CLEC/UFPel/UaB course, that is, their developed actions along the second semester of 2015. Netnography was the methodology chosen for this study because it is an online research resource used for investigation in virtual environment. The theoretic referential is based on researchers of the field of Distance Education, such as Mill (2012), Mattar (2012), Belloni (2009) among other, and on researchers of pedagogical practices, such as Franco (2012a, 2012b) and Sacristán (1995). The study revealed important categories for the understanding of the pedagogical-didactic practices, evincing that such practices are developed in cycles of collective and individual actions, mingling with the development of pedagogical work. Collective Actions represent those in which the tutor-professor interacts with other members of the poly-teaching team, without direct interaction with students. There is, in this category, the subdivision in Relational and Informative Actions and Deliberative Actions. The category of Individual Actions represents the management of teaching of the CLEC's tutor-teacher. In this one, there is the practical exercise of pedagogical-didactic practices developed by tutors along their tutoring work. This category is subdivided into Time management, Teaching and learning management and Tutor-teaching bureaucratic management. These actions are interrelated, influence and suffer mutual influences, being organizational, intentional and routine actions, not only prescriptive, and involve a know-how that is developed in parallel with the action of being tutor, taking into account historical, social and cultural elements and nestling to other practices contexts.

**Keywords:** tutor-teacher; pedagogical practice; collective actions; individual actions; Distance Education.

## Lista de Figuras

Figura 1	Página inicial do CLEC.....	59
Figura 2	Página inicial do eixo Linguagem e Escola.....	60
Figura 3	Organograma: Práticas pedagógicas dos tutores-professores – movimento dinâmico em um campo tensivo.....	107

## Lista de Tabelas

Tabela 1	Divisão da terceira turma do CLEC e polos de atuação.....	55
Tabela 2	Distribuição dos sujeitos da investigação de acordo com seus polos de atuação.....	55
Tabela 3	Chats e tempo de conversação dos polos do CLEC .....	79
Tabela 4	Relatório de atividades mensais organizados pelos tutores-professores.....	103
Tabela 5	Atividades desempenhadas pelos TD e TDE no CLEC.....	104

## Sumário

<b>1</b>	<b>Apresentação .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>Contando um pouco da minha trajetória .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>Referencial teórico.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação a Distância: oportunidade de acesso a formação.....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Tutores-professores: agentes do processo educativo da EaD.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3</b>	<b>Prática pedagógica .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4</b>	<b>Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem .....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>Percurso metodológico.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>Pesquisa Qualitativa e Etnográfica .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Campo Empírico .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3</b>	<b>O CLEC e seu AVEA .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4</b>	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>Achados da pesquisa: informações coletadas e analisadas.....</b>	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>Categoria Docente .....</b>	<b>70</b>
<b>4.2</b>	<b>Categoria Prática Pedagógica .....</b>	<b>74</b>
<b>4.3</b>	<b>Categoria Ações Coletivas.....</b>	<b>78</b>
<b>4.4</b>	<b>Categoria Ações Individuais.....</b>	<b>86</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Subcategoria Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....</b>	<b>86</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Subcategoria Gestão do Tempo.....</b>	<b>98</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Subcategoria Gestão burocrática do tutor-professor.....</b>	<b>103</b>
<b>5</b>	<b>Conclusões.....</b>	<b>108</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>112</b>

## **1 Apresentação**

### **1.1 Contando um pouco da minha caminhada...**

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada e  
semeando, no fim terás o que colher”.*  
*Cora Coralina*

Iniciei minha formação superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Habilitação em Séries Iniciais, na Universidade Federal de Pelotas no ano de 2003. Esta formação me proporcionou um encontro com meus anseios profissionais, com meus interesses em ler, conhecer e compreender um pouco do mundo da educação, entendendo esta como uma ciência. Nesse momento, conheci a pesquisa em educação sendo bolsista do CNPq, na linha de pesquisa em História da Educação, no CEHIE – Centro de Estudos em História da Educação/UFPel.

Ao término da graduação, tudo o que eu queria era exercer a profissão. E, ao sair da universidade, já estava empregada em duas escolas particulares, uma de ensino regular e outra de educação especial. Como o desejo de trabalhar era imenso e também necessário, decidi continuar meus estudos com uma pós-graduação em uma instituição particular, pois os horários permitiam que continuasse nas duas escolas e desse seguimento aos estudos.

Então cursei a pós-graduação em Psicopedagogia pela FACVEST – Universidades Integradas da Região Sul. A escolha por esta pós-graduação

originou-se pela área de trabalho na qual estava atuando, a Educação Especial, onde trabalhei por sete anos, como professora alfabetizadora e coordenadora pedagógica.

Ao ingressar no ensino da Educação Básica da prefeitura municipal de Pelotas, novamente fui revisitada pela vontade de prosseguir com os estudos, de modo que as novas aprendizagens me auxiliassem a (re) pensar as práticas educativas, as metodologias e as didáticas, rememorando as teorias pedagógicas. Assim sendo, cursei especialização em Educação Infantil na UFPel, tendo a intenção de valorizar as práticas dessa área quanto ao lúdico e ao brincar, e também no ensino fundamental, resgatando o potencial criativo da infância, bem como buscando desmontar o engessamento dos professores e de mim mesma no cotidiano escolar acerca do ensinar e do aprender. Esse engessamento diz respeito ao modo de como se ensina e, por consequência, de como se aprende, fugindo da lógica que prioriza apenas os conteúdos curriculares exigidos nos anos de escolarização e, priorizando a criança, em cada faixa etária, com suas potencialidades e suas lógicas do mundo, valorizando seu ponto de vista.

Logo após o término desta pós-graduação, prosseguiu a vontade de seguir os estudos. Optei, então, por tentar o mestrado pela linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, processos e práticas educativas. Iniciei esboçando um projeto para o mestrado que integrasse as tecnologias da informação e da comunicação e os processos de ensino e de aprendizagem do Ensino Fundamental, com a seguinte questão de pesquisa: como o professor pode se utilizar das tecnologias da informação e da comunicação para potencializar a relação entre ensino e aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

Ao ser aprovada no mestrado, optei por reordenar a pesquisa, pois o professor orientador me estimulou a adequar o projeto de mestrado às pesquisas que vinha realizando junto ao grupo de pesquisa FORPRATIC – Formação e Práticas de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Desse modo, adequiei meu projeto a um outro projeto maior que o referido grupo de pesquisa vinha realizando, intitulado “A Universidade Aberta do Brasil e as políticas de formação de professores na modalidade à distância”.

Esta decisão em reordenar o projeto inicial foi decorrente das minhas vivências práticas na educação a distância como tutora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPel, no qual atuei de 2012 a 2015. Nesse contato,

interessei-me de maneira bem especial pela formação profissional, pela didática e prática pedagógica do tutor, pela responsabilidade que carrega ao decidir atuar de modo a contribuir, efetivamente, para e na formação de outros sujeitos.

## 1.2 Introdução

O presente estudo representa uma possibilidade de compreender as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelos tutores a distância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC), na formação de professores por meio da EaD. Sabe-se que, ao estudar uma pequena parcela desse grande universo que representa a Educação a Distância não é possível fazer generalizações, entretanto, podem dar pistas sobre os modos de pensar e agir dos tutores para qualificar as práticas pedagógicas já existentes e/ou para implementar novas ações no cotidiano da tutoria.

A motivação deste estudo está unida a práxis que a pesquisadora desenvolveu no CLEC/UFPel, de 2012 a 2015, e as indagações e reflexões realizadas ao longo da atuação de tutora. Entre essas indagações, destacam-se: as relacionadas à importância da tutoria dentro do contexto da EaD; à interação do tutor a distância com os alunos e o restante da equipe que atua no curso; à prática do tutor a distância e o modo como este dirige sua ação; bem como à maneira que os outros tutores a distância organizam seus espaços virtuais de trabalho e as atuações dos tutores a distância dentro do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA); qual a importância da tutoria em um contexto de formação?; de que formação acadêmica origina-se a maioria dos sujeitos envolvidos na tutoria; e, como ocorrem os processos formativos a partir dos olhares desses atores da EaD. Enfim, estas são apenas algumas indagações que motivaram o presente estudo. Além disso, há a necessidade crescente de produção de conhecimento sobre esta área da educação. Neste estudo, especificamente, o foco está em torno das práticas pedagógicas do tutor a distância e, em como estes as elegem e as organizam.

Para realizar este estudo privilegiamos a etnografia, por entender que pesquisas do tipo etnográfica possibilitam uma apreensão das práticas pedagógicas (ANDRÉ, 2012; ESTEBAN, 2010). Dentro desse campo de estudo, encontraremos a

pesquisa netnográfica (GEBERA, 2008; NOVELI, 2010), derivada da etnografia, a qual possibilita a investigação em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem.

A escolha do referencial metodológico foi de suma importância pois, a partir desta escolha, houve a necessidade de readequação dos referenciais teóricos e a reorganização do próprio objeto de estudo. Partimos, para a busca de uma metodologia que oportunizasse a apreensão mais geral das práticas pedagógicas dos tutores e encontramos na pesquisa do tipo etnográfica uma possibilidade para esta investigação. Segundo André (2012, p. 29), a pesquisa etnográfica oportuniza uma apreensão da “prática docente em seu acontecer cotidiano”. E, contribuindo com esta ideia, Esteban (2010) relata que é possível, através de pesquisas etnográficas, entender os processos didáticos do professor.

Pensar nas práticas pedagógicas dos tutores a distância pode oferecer subsídios para o incremento de pesquisas acerca da EaD, favorecendo a ampliação deste campo investigativo que tem muito a ser estudado e analisado enquanto campo educativo singular e complexo.

Com a intenção de contribuir a esse fecundo campo de pesquisa, nosso estudo pretendeu colaborar com o que se está produzindo acerca da EaD. Nosso objetivo configura-se em compreender o desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores a distância, especificamente quanto a turma três do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, doravante denominado de CLEC - UFPel/UaB, realizadas no cotidiano da tutoria. Os objetivos específicos configuram-se como:

- Conhecer como o tutor a distância organiza as suas ações pedagógicas e didáticas;
- Entender o processo educativo que o tutor vem desempenhando no CLEC;
- Identificar se o tutor reconhece-se como parte fundamental no processo educativo desenvolvido no CLEC;
- Reconhecer como são estabelecidas as interações entre tutores a distância e alunos;
- Reconhecer como são estabelecidas as interações entre tutores a distância e outros membros da equipe.

Nesta pesquisa, inserimos um sujeito – ator que consideramos extremamente relevante para se compreender o processo educativo na EaD. O tutor é esse agente

ativo nos processos de ensino na educação a distância, possuindo em seu quadro de atribuições um leque de atividades que vão desde o acompanhamento dos alunos na realização das tarefas à contribuição no projeto pedagógico do curso.

Autores como Belloni (2009), Mattar (2012), Mill (2012), Bezerra (2012) e Gonzales (2005), pontuam a importância da ação do tutor na EaD. Para Mattar (2012), o tutor é professor, sujeito docente que atua na EaD. Para Mill (2012), o tutor é o agente que se insere na polidocência e o tutor a distância é o docente virtual. Para Belloni (2009), é o “professor tutor” que orienta o aluno em seus estudos, esclarece dúvidas e explica questões da disciplina. Para Gonzales (2005), os tutores são responsáveis pelas mediações entre os alunos e conteúdo. E, por fim, Bezerra (2012) discute o tutor motivador, o tutor professor e o tutor orientador, com funções de proximidade e de dependência em relação aos alunos e outros professores que atuam na EaD. Além das conceituações desses autores, há o embasamento teórico-conceitual da legislação vigente quanto à tutoria em EaD, organizado em um documento pela Secretária de Educação a Distância (BRASIL, 2007), intitulado “Os referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância”, no qual se encontra a seguinte definição geral para tutor (BRASIL, 2007, p.21):

[...] 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 acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Unida a outras leituras, a outros teóricos e a legislações vigentes para o campo da EaD, fomos, ao longo da dissertação, construindo bases teóricas que nos ofereceram subsídios para pensar no tutor como tutor-professor, agente da docência em EaD. Alguns autores que serviram para a construção dessa base-teórica foram: Mill e Fidalgo (2007), Mill (2012), Mill et al. (2013), Mattar (2012), Gonzales (2005); Belloni (2009), Lima e Mill (2014).

## **2. Referencial teórico**

### **2.1 Educação a Distância: oportunidade de acesso a formação**

A instauração da EaD no Brasil data, do final do século XIX e início do século XX. O marco oficial ocorreu em 1904 com as instalações das Escolas Internacionais no Brasil (ALVES, 2009).

O início da EaD no Brasil ocorreu pouco antes de 1900, quando surgiram os cursos por correspondência – e esses cursos eram profissionalizantes. E com a implementação das Escolas Internacionais ficou mais disseminada esta nova modalidade de educação com objetivos claros quanto à formação. Segundo Alves (2009, p. 9):

A unidade de ensino, estruturada formalmente era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em vários países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de emprego, especialmente nos setores de comércio e serviço.

Esse ensino ministrado por correspondência ocorria com remessas de materiais didáticos, sendo então a única prática de ensino adotada pelo sistema de educação a distância por um longo período. Em 1923 surge, então, uma complementação do ensino a distância que está ligada à fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Segundo Alves (2009), a rádio tinha por função possibilitar a educação popular, utilizando-se de um moderno sistema de difusão em andamento no Brasil. E este autor complementa que os “programas educativos, a partir dessa época, se multiplicavam e repercutiam em outras regiões, não só no Brasil, como em diversos países do continente americano” (Ibid., p. 9). Então, a

rádio foi considerada o segundo meio de transmissão do saber apenas precedida pela correspondência.

A educação a distância no Brasil foi marcada por avanços e por períodos de estagnação. Alves (2009) relata que até 1970 o nosso país ocupava um dos primeiros rankings do desenvolvimento da EaD no mundo e após esta data houve momentos de estagnação promovidos pelo período da censura, no qual alguns programas educativos eram considerados como inapropriados para o momento social e histórico vivido.

O desenvolvimento da EaD no Brasil pode ser resumido em três momentos distintos, até chegarmos ao momento vivido atualmente. No momento inicial há a existência dos cursos por correspondência e, logo após, a criação da Rádio. Em 1939 houve a implementação do Instituto Monitor e em 1941 a fundação do Instituto Nacional Brasileiro. No período dito de intermediário houve a fundação da Universidade do Brasil (UnB), mas que foi sufocada pelo regime militar. O terceiro é o momento dito moderno, no qual surgiram outras entidades educacionais que deram suporte à EaD que conhecemos hoje. Em 1992 houve o surgimento da UAB, a Universidade Aberta do Brasil, com possibilidade de atingir três aspectos importantes e distintos que foram descritos por Gonzales (2005, p. 36) como:

Ampliação do conhecimento cultural: organização de cursos específicos e acesso geral; Educação continuada: reciclagem profissional para as diversas categorias de trabalhadores e para os indivíduos com nível superior; Ensino superior: englobando tanto a graduação como a pós-graduação.

Ocorreram diversas atualizações e implementações acerca do tema do ensino a distância no Brasil, que culminou com a adesão pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, de 1996, que de alguma forma legaliza e define as atribuições de forma e conteúdo acerca da educação a distância, unida a decretos e portarias que para este estudo ampliaria em demasiado a discussão<sup>1</sup>. Referimo-nos aos principais acontecimentos, tido por nós como imprescindíveis para compreender brevemente o contexto histórico da EaD no Brasil<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Orth (2010) faz uma sistematização da legislação educacional da Educação a Distância no Brasil, ampliando o entendimento para as questões legislativas dessa modalidade de ensino.

<sup>2</sup> Alguns fatos que não estão presentes nesse estudo podem ser ampliados a partir do livro de Mathias Gonzales, intitulado: Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância, de 2005, no qual o autor discorre sobre todas as fases históricas e legislativas da implementação da EaD no Brasil, possibilitando também uma visão macroscópica da mesma.

Inserida no campo educativo, a Educação a Distância vem galgando novos espaços, sendo cada vez mais procurada como formação básica e/ou continuada entre as diversas áreas do conhecimento. Na vertente das licenciaturas, a EaD vem superando as expectativas quanto aos dados numéricos, pois está sendo responsável pela formação de diversos estudantes. Podemos constatar esses dados com uma simples busca no site do Ministério da Educação ou da CAPES ou no portal da UAB<sup>3</sup>, que mostra também um conjunto de estatísticas sobre o desenvolvimento da EaD e de sua abrangência em cursos. Em número de cursos de licenciatura, em todas as regiões do Brasil, estes aparecem em um total de 347 opções, superando, inclusive, os cursos de Extensão, os cursos de Bacharelado, de Especialização, de Tecnólogos. Esses dados são referentes apenas a oferta de cursos a distância do sistema público de ensino, não sendo aqui contabilizados as ofertas de cursos em EaD do sistema privado.

Sommer (2010) já havia apresentado um conjunto de dados quantificáveis sobre a oferta de cursos em EaD promovidos pela Universidade Aberta do Brasil afirmando que “a incrível disseminação de cursos de formação de professores na modalidade EaD é um fenômeno insofismável” (Ibid., p. 19), ou seja, não há como discutir ou negar a mesma porque ela já está instituída como uma modalidade em ascensão de educação superior. Os objetivos com a disseminação da EaD podem variar quanto: ao crescimento do acesso ao ensino superior; à democratização desse ensino; o alcance a sujeitos que não conseguiriam estar presente na educação superior presencial; surgindo de iniciativas públicas e privadas na sua disseminação e popularização; a criação de uma legislação própria para essa modalidade de ensino; e, por uma busca pela qualificação da educação a distância em seus processos de ensino e de aprendizagem. Contribuindo com as questões apontadas por Sommer (2010), acrescenta-se que

Para além do papel estratégico que a EaD ocupa nos discursos governamentais – sobretudo no que se refere a sua capacidade de potencializar processos de formação docente no Brasil, cuja demanda por professores é imensa – e das justificativas de que tal modalidade de ensino pode prover formação a populações isoladas, geograficamente afastadas dos tradicionais centros formadores de professores, parece-nos absolutamente necessário discutir os *problemas, perspectivas e*

---

<sup>3</sup> Site UAB da CAPES, disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=12](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

*possibilidades da formação de professores a distância em curso no país [...]*  
(Ibid., p. 20) (grifos do autor).

Desse modo, Sommer (2010) nos alerta para o fato de que, para além da preocupação com os dados que podem ser quantificáveis, há a necessidade de se compreender o processo educativo como um todo, seus agentes ativos e o produto desse processo de formação que está sendo constituído por esta modalidade de ensino, envolvendo pesquisas que possam contribuir para o quadro qualitativo dos processos de ensino e de aprendizagem da EaD. Peters (2009) também fala da grande preocupação de diversos pesquisadores para entender, compreender e qualificar o fenômeno educativo da EaD, primordialmente no que tange a oferta de cursos na rede pública e aponta para dados não quantificáveis, mas sinaliza tendências e desafios, superando o dito regime fordista<sup>4</sup> que fora proposto na origem da EaD no Brasil (MATTAR, 2012).

Devido à expansão exponencial da educação a distância na última década, o aumento por esta forma particular de ensino e aprendizagem aumentou de forma notável em muitos países. Nunca antes houve tanta gente pensando os prós e os contras desta forma de ensino e de aprendizagem, nunca antes houve tantos experimentos tentando argumentar a favor e contra neste campo e nunca antes houve tantos novos defensores deste novo formato (PETERS, 2009, p. 23).

Inseridas na perspectiva de que trata Peters (2009), variadas pesquisas vêm sendo realizadas para pensar a EaD, assim como os sujeitos envolvidos no processo, as relações de ensino e de aprendizagem, as metodologias do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA), as ferramentas das tecnologias digitais da informação e da comunicação inseridas nesse contexto, o designer instrucional desse espaço de e para a formação, etc.

Belloni (2009) contribui para esse novo quadro de pesquisas relatando que houve um momento em que a EaD configurava-se como uma solução paliativa para o ensino superior, com críticas acirradas tanto de alunos quanto de professores, sendo considerada por ambos como uma oferta de ensino superior de baixa qualidade. Mas, contudo, atualmente a educação a distância aparece como caminho incontornável, não apenas para manter a ampliação rápida do acesso ao ensino superior, mas como uma nova solução de melhoria da qualidade desse ensino, adequando-o as novas exigências e características do nosso século (Ibid.),

---

<sup>4</sup> Segundo Mattar (2012), o fordismo foi uma modalidade de mercado que influenciou a criação da educação a distância, criando estratégias tidas como de reprodução em massa e industrial de processos formativos, visando o aumento numérico de cursos de EaD.

contribuindo para a emergência de um novo paradigma educacional para a sociedade do século XXI (ORTH, 2007).

## **2.2 Tutores-professores: agentes do processo educativo da EaD**

Ao propormos uma discussão acerca das práticas pedagógicas da educação a distância, podemos estar contribuindo para um descortinar de ações que envolvem diversos agentes que atuam unidos para proporcionar e/ou gerar relações de ensino e de aprendizagem na EaD. Uma das figuras centrais de alguns estudos tem sido com frequência o tutor (MILL, 2012; MATTAR, 2012; BELLONI, 2009; MAIA; MATTAR, 2007; GONZALES, 2005).

Ser tutor na educação a distância ainda não é uma ação, função ou uma ocupação que ganha status de profissionalidade (MILL; FIGALGO, 2007), sendo o tutor denominado, na maioria das vezes, de “bolsista” devido ao vínculo que estabelece com a instituição na qual irá atuar. Contudo, a sua contribuição vem sendo significativa na relação que este estabelece com os discentes, desenvolvendo e aprimorando, junto ao curso e aos alunos, papel central para o desenvolvimento e dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo, frequentemente, impossível separar a figura do tutor da ação docente em EaD.

Maia e Mattar (2007), ao discutir a função do tutor na EaD, colocam em evidência a ação docente de modo particular à relação do ensino presencial, mas que de certa forma operacionaliza a figura docente, do professor, afirmando que está se cristalizou na educação a distância e derivou em outras formas e agentes docentes, entre elas a de tutor. Além disso, esses autores postulam que assim como o aluno, o professor precisa assumir novos papéis na EaD, havendo uma mudança em termos de educação que conhecíamos do modo presencial e a construção de uma educação singular na modalidade a distância. Não nos interessa representar os dois modos de educação ou eleger o mais ou o menos adequado e capacitado, ou o que proporciona melhor ou pior formação, o que destacamos é um novo modelo de arranjo docente que a EaD tem proporcionado, figurando agentes que com outras denominações possuem a caracterização de docentes, de professores. Esses agentes são representados pelos tutores.

Em outra obra, Mattar (2012) centraliza a sua discussão na proposição de que tutor é professor. No livro “Tutoria e interação em Educação a Distância” (Ibid,2012)

o autor reserva o primeiro capítulo para fazer uma crítica e uma reflexão quanto ao modelo docente que vem sendo construído na EaD no Brasil. Além disso, salienta os múltiplos papéis que o tutor-professor desempenha nas suas ações, sendo estes administrativo, organizativo, social, pedagógico, intelectual e tecnológico.

Neste estudo, destacamos que, entendemos os tutores como agentes docentes, como professores, que atuam na EaD desempenhando funções que nos fazem acreditar no desenvolvimento de uma prática pedagógica e que, portanto, desenvolvem mecanismos, ações, instrumentos de natureza docentes, havendo saberes específicos e/ou necessários para a sua ação. Sabemos que na maioria das vezes, estes tutores, não recebem a denominação de professores, em virtude do tipo de vínculo que estabelecem com a universidade, contudo, reafirmamos que os qualificaremos como tutores-professores, não em função do vínculo, mas, em virtude de suas ações desenvolvidas e do aporte teórico adotado.

O modo de organização do trabalho pedagógico da Educação a Distância necessita do envolvimento de diversos agentes, onde cada um recebe uma denominação e uma atuação específica. Conceituamos trabalho pedagógico como sendo todo o trabalho cujas bases estejam vinculadas a área da Pedagogia, havendo técnicas, métodos, planejamentos e avaliação nas ações desempenhadas (FERREIRA, 2010). Há várias organizações quanto à forma do trabalho pedagógico e apresentaremos uma descrição simplificada desses agentes traduzidas por Gonzales (2005), acreditando que evidenciam de modo geral os possíveis arranjos desse ensino, assim como contribuem para o entendimento do processo de gestão, de estruturação e de funcionamento para captação dos processos formativos.

Segundo Gonzales (2005), os agentes da organização pedagógica da educação a distância são descritos como: o coordenador de aprendizagem (professor); o professor-tutor e o orientador de ambiente. O coordenador de aprendizagem é um professor com amplos conhecimentos nas disciplinas que compõem determinado curso, podendo ser o autor do conteúdo e ao mesmo tempo coordenador do processo de aprendizagem dos alunos. O professor-tutor medeia a relação do aluno com o conteúdo do curso, responde dúvidas e incentiva a participação dos alunos, assim como os avalia em relação às tarefas propostas. O coordenador de ambiente é o especialista em computação, que possui amplo conhecimento da plataforma virtual que os cursos utilizam e no qual organizam seu ambiente de ensino e de aprendizagem.

A partir desse esboço do trabalho pedagógico na EaD, mesmo sendo apresentado de forma sucinta, remete aos tutores um papel substancialmente necessário para a organização e desenvolvimento da atividade pedagógica.

Ainda, segundo Gonzales (2005), o tutor é também professor, sendo aquele que realiza a mediação entre o curso e os alunos, assim como exerce função de avaliador dos alunos. O referido autor acrescenta que o tutor (Ibid., p. 40)

[...] responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe também mediar a participação dos estudantes nos chats, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas e avaliar a participação de cada um.

Outro autor importante para entendermos o conceito que remete a ação do tutor na EaD é Daniel Mill. Para este autor, a tutoria caracteriza uma nova construção do trabalho docente em termos de prática pedagógica para a ação e organização trabalhista.

Mill (2012) discute o teletrabalhador, ou seja, o tutor presencial e a distância que interage e que usa as ações pedagógicas em consonância com as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Para este autor, o tutor também é professor e atua em parceria com o professor formador, ou seja, o professor conteudista, aquele que elabora as temáticas do eixo e/ou da disciplina. Aos tutores cabe “a gestão das atividades discentes que inclui as interações entre educador-educando” (Ibid., p. 54).

Para Belloni (2009), ser tutor é uma das funções do professor em EaD. O “professor tutor” (Ibid., p. 83) deverá orientar os alunos em seus estudos, esclarecer dúvidas, explicar conteúdos e participar da avaliação desses alunos.

Maia e Mattar (2007) contribuem ampliando o campo de atuação do tutor, relatando que em EaD o tutor realiza vários papéis simultaneamente, necessitando inicialmente organizar a classe virtual, apresentando as disciplinas que serão estudadas, acompanhar cada um individualmente e, também, coletivamente, sendo responsável por gerar um senso de comunidade na turma. Ele precisa avaliar e dar retorno da sua avaliação para os alunos, o *feedback* das tarefas realizadas, sendo um elemento crítico para reforçar o aprendizado do grupo com o qual interage. Assim, segundo estes autores (Ibid.) os tutores desempenham funções pedagógicas e intelectuais ao promoverem atividades de incentivo e motivação aos alunos no

estudo e na pesquisa, criando estratégias de intervenção individuais e em grupo, proporcionando, desse modo, a construção do conhecimento.

E, ainda contribuindo a esta discussão, Bezerra (2012), embora não relacione diretamente o tutor ao professor, faz uma clara exposição de como os alunos veem esse agente na EaD ligando-o a função de professor (Ibid., p. 157):

Percebe-se que os tutores têm papel relevante na formação de seus alunos, não só por mantê-los motivados para os estudos como também por interagirem diretamente com eles durante os estudos como por interagirem durante com eles nas avaliações. Por isso, na maioria dos casos, os alunos entendem o papel do tutor como o de um professor, que transmite todas as informações que necessitam, tira dúvidas e orienta a lógica do raciocínio e não apenas por sanarem os problemas técnicos dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Esta relação que se estabelece, entre os alunos e tutores, dentro dos contextos de EaD está permeada de práticas pedagógicas, de um saber fazer ou de um saber que se consolida com o desenvolvimento da prática, da experiência, constituindo elementos que podem nos proporcionar melhor entendimento quanto a ação desses agentes, capacitando-os a serem considerados agentes docentes.

Além dos autores mencionados, há a contribuição dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que dispõe de algumas especificidades quanto a ação da tutoria em EaD e onde encontramos a conceituação quanto ao tutor (Ibid., p. 21):

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 processo de ensino e de aprendizagem e para acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

O referido documento ainda corrobora para o entendimento da tutoria a distância quando esclarece que o tutor a distância medeia o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, no qual a principal função deste tutor seria o:

[...] esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferência, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância também tem a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (Ibid., p. 21).

Especificamente quanto ao tutor a distância, cuja função na maioria das vezes parece resumir-se em correções de trabalhos e avaliação dos alunos, ficou esclarecido que sua atuação também deve ser a de um docente. O tutor não deve ser apenas um repassador de informações e de cobranças, mas, deve integrar-se pedagogicamente com os alunos, no sentido de orientá-los na sua formação, guiá-los e envolvê-los com o conhecimento. No envolver-se pedagogicamente, está imbricada a relação com o ensino e com a aprendizagem, com a criação de estratégias e mecanismos que oportunizem essa relação. Também, nos parece necessário, que o tutor compreenda a sua ação para que de fato não seja apenas um repassador de informação e que atenda os discentes na perspectiva do estar junto virtual defendido por Valente (2013). O estar junto virtual prevê uma interação de qualidade entre tutores e alunos, estando em espaços diferentes, mas com alto grau de interatividade através das ferramentas digitais.

O tutor a distância, agindo deste modo, desenvolve uma atuação professoral, uma vez que, para além da simples transmissão de informações e de cobranças, preocupa-se com a função pedagógica (MAIA E MATTAR, 2007).

Assim,

[...] o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor nesse processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem [...] (BRUNO; LEMGRUBER apud MATTAR, 2012, p. xxiv).

Desse modo, os tutores, tanto a distância quanto os presenciais, possuem um papel primordial para a mediação, na qualidade da comunicação, nas conexões, nas trocas de informação e conhecimento e, nas múltiplas interações entre os alunos e conteúdo, alunos entre si e alunos junto a outros agentes do ensino a distância, reforçando seu compromisso com a qualidade do curso, contribuindo para a qualificação do projeto pedagógico. E, devido à ampla atuação dos tutores, que autores como Mattar (2012), Gonzales (2005) e Mill e Fidalgo (2007) os veem como trabalhadores docentes, atuantes de funções docentes (MILL; FIDALGO, 2007).

A partir do exposto, percebemos que a ação do tutor é complexa, com grandes responsabilidades, sejam elas institucionais, avaliativas, teórico-metodológicas e didáticas, além de ser o responsável pelo desenvolvimento

motivacional dos alunos. São os agentes da EaD que necessitam ter o espírito de colaboração, de interação e de ativadores da comunicação, além de precisarem dominar as novas tecnologias da informação e da comunicação para que de fato possam executar as suas tarefas. Dentre elas cabe salientar o potencial de comunicação, que é fator gerador de interações, relações e diálogos que poderão contribuir para a aprendizagem. Nesse sentido, também se faz necessário agir com clareza, na coletividade e com os diferentes sujeitos do curso, pois sozinho o tutor não desempenha as suas funções e não conseguirá alcançar os seus objetivos junto a seus estudantes, visto que uma de suas funções é qualificar e estimular o diálogo. Quanto à comunicação, vale destacar o que Moraes (2003, p. 36) esclarece:

É no processo de comunicação que ocorrem as trocas entre os atores envolvidos. Valor e sentido são resultantes de um conhecimento sobre um determinado assunto, acrescido da subjetividade, e da experiência de cada indivíduo. As relações humanas são baseadas em informações que geram conhecimento contextualizado. Permitir a circulação e a comunicação da informação, portanto, é fundamental nesta “nova” sociedade informacional.

### **2.3 Prática pedagógica**

As pesquisas que vêm sendo feitas acerca da EaD estão em crescente expansão quanto ao estudo de novas temáticas, abordagens e atualização, viabilizando novas margens de investigação. Assim, é tencionando colaborar a este vasto campo de estudo que nesta dissertação temos por objetivo compreender a prática pedagógica do tutor a distância, buscando compreender como ocorre as suas ações no seu cotidiano de tutoria.

O trabalho pedagógico, e neste insere-se a prática pedagógica, do tutor-professor está permeado por muitas normativas, regras, disposições que são descritas por órgãos nacionais como a Universidade Aberta do Brasil e Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Educação a Distância, e de caráter institucional, de acordo com as normativas estabelecidas pela instituição de ensino superior que oferta a modalidade de educação a distância. No entanto, acreditamos que há sempre um componente inusitado nas ações dos professores e, como consideramos os tutores como professores, acreditamos de igual modo que há muitas outras ações não previstas em um rol de atividades que esses agentes do ensino a distância acabam por desenvolver nas suas ações rotineiras. Neste ponto, centra-se nosso

interesse, embasados em diversos autores, compreender a prática pedagógica do tutor, aproximando-nos das reais ações desenvolvidas, das descobertas da função de ser tutor, dos dilemas, dos conflitos, das tomadas de decisões e das deliberações que ocorrem no desenrolar de suas ações.

Como campo da educação, e a educação tomada na perspectiva dialógica, a EaD subsidia um novo tipo de relação que também envolve os sujeitos, que aproxima ideias, pensamentos, vontades e valores, não perdendo o componente do ser humano, das relações humanas, das interações, estabelecendo outras conexões que podem revelar dados importantes quanto à cultura online, à cibercultura, aos modos de vida, aos modos de aprender e de ensinar, entre tantos outros dados, de modo que possamos compreender sempre um pouco mais desse campo da educação.

O estudo acerca das práticas pedagógicas em relação a EaD estão chegando timidamente nos maiores eventos que tratam tanto das áreas da prática e didática quanto da própria EaD de modo geral.

Neste contexto, citaremos dois grandes eventos acadêmicos que ocorrem. Um relacionado a área das práticas pedagógicas e da didática, o ENDIPE<sup>5</sup> – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino que ocorre desde o ano de 1979 e que vem se consagrando como um espaço plural de discussões acerca dos estudos, das pesquisas e das experiências a respeito dos processos educacionais e de formação do educador. A escolha em citar este evento está relacionada ao fato de que autores que trazemos ao longo deste trabalho são considerados importantes pesquisadores dessa área de estudos. Analisando brevemente as 16 edições desse evento, foi possível constatar que a temática da EaD quanto as práticas de ensino estão carentes de estudo.

O outro evento que citaremos é consagrado como um dos maiores eventos que ocorrem para o compartilhamento de estudos que estão sendo realizados sobre a EaD, o ESUD<sup>6</sup> – Congresso Brasileiro do Ensino Superior a Distância. Este evento teve sua primeira edição em 2006, ano em que a UaB<sup>7</sup> passou a ser desenvolvida.

---

<sup>5</sup> Dados retirados do site do Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Disponível em: <<http://endipe.pro.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

<sup>6</sup> Dados retirados do site do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Disponível em: <<http://esud2015.uneb.br>> Acesso em: 10 dez. 2015.

<sup>7</sup> A UAB foi instituída pelo Decreto nº. 5.800 de junho de 2006 e resulta da articulação e integração de Instituições Públicas de Ensino Superior, Municípios e Estados, visando a democratização, a expansão e a interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como o

Portanto, o ESUD vem acompanhando as tendências de pesquisa que estão sendo realizadas no campo da EaD desde sua efetiva implementação nas IES (Instituições de Ensino Superior) a partir do ano de 2006. O ESUD é promovido pela Associação Universidade em Rede (UniRede), sendo uma parceria formada pelas instituições públicas de ensino superior que tem por objetivo a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico da EaD no Brasil. Na última edição desse evento (ano de 2015) houve uma trilha temática que discutiu processos de formação com ênfase na docência, nas inovações pedagógicas, nos processos de ensino e de aprendizagem, nos processos de formação de profissionais para atuar na EaD e nos processos formativos no ensino, na pesquisa e na extensão, na avaliação e no currículo. Dessa forma, percebemos que o campo de estudos na educação a distância vem crescendo consideravelmente e esperamos que progressivamente passe a compor o cenário de discussões em eventos de educação de modo geral, não somente nos eventos da própria área de EaD.

Um outro dado relevante para este estudo, quando na composição do mapeamento da temática, foi o de que instituições de ensino superior que passaram a oferecer seus cursos de formação na modalidade a distância também passaram a desenvolver grupos de pesquisas com o objetivo de estudar a EaD e, conseqüentemente, há dissertações e teses que contribuíram para o alargamento do campo de estudos. Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS, por exemplo, foi desenvolvida uma tese que levantou a questão das práticas pedagógico-didáticas (SCHLEMMER, 2004). O enfoque do estudo de Schlemmer (2004) eram as comunidades virtuais de aprendizagem e a metodologia que denominou de interacionista/construtivista/sistêmica (SCHLEMMER, 2004, p. 1), utilizada nessas comunidades, para repensar as práticas pedagógico-didáticas. Contribuição relevante e que sinaliza para o necessário alargamento dos temas de pesquisa em EaD, privilegiando o caráter não prescritivo ou o de uma pedagogia da previsão, como alguns autores gostam de pensar que seja a Educação a Distância em sua totalidade.

Após este breve percurso, que vem contribuir para apresentar o panorama de pesquisas nessa área, iniciamos tentando compreender como acontece a tutoria na Educação a Distância e como são selecionados esses sujeitos para que de antemão

possamos nos familiarizar com a complexidade desse campo de atuação nesse contexto educativo.

Para entender como se organiza a ação da tutoria na EaD é essencial esclarecer que a formação desses agentes tutores nem sempre se dá na área da educação, não sendo necessário para isso uma formação acadêmica específica. Na maioria dos editais de seleção para tutores a exigência essencial que se faz ao candidato é que este tenha um curso superior (BRASIL, 2009), nem sempre sendo exigida formação acadêmica específica no curso em que se vai atuar como tutor. Pensando nessa vasta possibilidade de formação do tutor, que como dissemos nem sempre se dá no campo da educação, mas que vai atuar neste campo, é preciso buscar meios para compreender a ação pedagógica desse sujeito. Essa ação pedagógica, a que nos referimos, também chamamos de prática pedagógica

O tutor-professor, ao atuar em um curso de formação, estará atuando em processos de ensino e de aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que busca mecanismos e ferramentas para a sua atuação acaba encontrando aprendizagens para si, modos de agir, de resolver conflitos e de tomada de decisão que serão peculiares à sua personalidade profissional. Esta personalidade profissional estará sendo construída na própria ação, no próprio trabalho de ser tutor-professor, unida as suas experiências pregressas que podem ser buscadas nas imagens que guardou de professores, de exemplos de ações escolares e de ideias que estimulem o seu “modo” de ser. Um outro dado a considerar, está no fato de se o tutor foi aluno de EaD, trazendo consigo as experiências vividas nesta área unindo a outros elementos que lhe darão significado.

Observando essa multiplicidade de aspectos que podem levar a construção do tutor-professor, torna-se imprescindível refletir acerca das ações que estes agentes desenvolvem na sua atuação como tutores-professores, para a partir disso compreender como se dá a sua prática pedagógica.

No campo da educação, pensar em práticas educativas, pedagógicas e/ou didáticas configura-se como elemento norteador para entender e construir uma abordagem teórico e prática da ação docente. De acordo com Franco (2012b), ao fazermos nosso planejamento de ensino, estamos planejando numa intencionalidade de aprendizagem, portanto, estamos imersos em uma intencionalidade visível e, às vezes, velada. Também estamos realizando um planejamento que contém nossos sentidos, nossas crenças e nossas opções epistemológicas. Não planejamos no

vazio. Não somos apenas executores de tarefas porque, por mais que tencionarmos apenas executar determinadas tarefas, mesmo assim estaremos pautados sobre uma teoria, sobre uma abordagem pedagógica. Somos sujeitos de relações e, por mais que não queiramos ser, o simples fato da negação evidencia a nossa particularidade, nossas escolhas e filiações. Na EaD, o tutor-professor é um agente do ensino, mesmo não tendo formação para isso ou não desejando ser, é um sujeito que contribui para que o ensino nessa modalidade de educação ocorra (MILL, 2012; MATTAR, 2012).

O papel que este agente desempenha está fortemente atrelado aos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Mattar (2012) diz que os tutores desempenham um papel pedagógico, pois devem envolver e incentivar os alunos na pesquisa e na elaboração de atividades, encorajando-os na construção do conhecimento científico. E Mill (2012) considera que os tutores desempenham um papel chave no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD e sinaliza para a constituição de novos saberes docentes, novos comportamentos e novas racionalidades que estão sendo desenvolvidas a partir dessas ações de tutoria.

Portanto, ao configurar o tutor-professor a distância como agente do ensino na EaD, que está imerso no campo educativo, que estabelece vínculos, que estimula a aprendizagem, que busca elementos para a sua ação de tutor e que é considerado como sendo um dos sujeitos mais importantes dentro do sistema de EaD é que acreditamos que este tutor-professor possui práticas pedagógicas que fogem das prescrições, que possui outros modos de agir que podem ser inusitados, que não estejam previstos, pois há o componente da sua experiência, da sua vivência, das suas crenças e filiações teóricas, pedagógicas e epistemológicas, sendo sujeito de criação no e para o mundo.

Nessa busca pela compreensão das práticas pedagógicas do tutor-professor a distância é preciso que se alcance alguns conceitos, tais como o de prática, prática pedagógica e didática, a fim de que possamos trabalhar com a manipulação desses conceitos transpondo-os para o espaço nos quais essas práticas pedagógicas ocorrem. No caso dos tutores-professores, a distância ocorre em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem – AVEA.

O conceito de prática pode ser bastante amplo quando não ligado a outro elemento, como no caso de prática mais pedagógica, por exemplo. Mas, contudo, é importante refletir sobre o significado desta palavra para pensá-la posteriormente.

No Dicionário Larrouse da Língua Portuguesa (2009), prática significa ser a execução concreta de uma ação, uma aplicação real, um comportamento usual – de costume, uma experiência vivida e um exercício profissional. Para Sacristán (1995), o conceito de prática não remete a uma simples ação, deve estar associado a outro elemento para dar sentido e significado a intencionalidade do que se deseja esclarecer. Ele propõe o alargamento do conceito de prática não a limitando apenas ao campo metodológico e nem ao espaço escolar, mas fala em prática pedagógica, prática educativa, ação prática, práticas aninhadas, etc., para agregar significado e ilustrando os vários contextos de práticas incluídos um nos outros. É quanto a este conceito, de práticas aninhadas, que alicerçamos esta dissertação.

Franco (2012a), ao propor uma discussão sobre práticas distingue duas vertentes: práticas pedagógicas e práticas educativas, não as tratando como elementos sinônimos, mas como conceitos diferentes que, embora possuam a mesma natureza, traduzem expectativas diferenciadas. As práticas educativas são “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (Ibid., p.172), ou seja, são práticas da educação de modo geral, um campo de ação amplo, no qual encontram-se as práticas pedagógicas. Já as práticas pedagógicas são práticas sociais que se exercem para atingir a concretização de processos pedagógicos. São práticas da área da Pedagogia e, segundo a autora, esta pode ser considerada como uma “prática social que procura organizar/compreender/transformar práticas sociais educativas que dão sentido e direção as práticas educacionais” (Ibid., p. 172).

Para este estudo, priorizaremos o entendimento quanto às práticas pedagógicas por estar contido no nosso interesse e objeto desta pesquisa.

Para a referida autora, práticas pedagógicas

São práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição [...] (Ibid., p. 173).

Desse ponto de vista, as práticas pedagógicas refletem uma complexidade enorme no seu desenvolvimento, porque existem diversos fatores que contribuem para o estabelecimento de uma determinada prática pedagógica. Elas organizam-se intencionalmente, mas enfrentando dilemas quanto a sua representatividade e seu

valor, daí o desenvolvimento de práticas por adesão, negociação e/ou imposição. Como constituem-se por um “conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012b, p. 156), infiltram-se na cultura para assegurar sua legitimidade (adesão) por pactos sociais, aninhando-se em práticas já existentes; possuem como ingredientes estruturantes estratégias de negociação, no qual estão seus princípios e ideologias (negociação); e por apresentarem suas estratégias de negociação e de adesão, que em determinadas vezes não são percebidas pelos órgãos legitimadores de uma ação pedagógica social, é que terminam por aderir a certas práticas por imposição.

Franco (2012a), para tornar a sua ideia mais clara, determinou o caráter das práticas pedagógicas, resumindo-os:

- a) Adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam esta;
- b) Pressupõe um coletivo: composto por adesão, negociação e imposição;
- c) Demonstram a qualidade dos processos educacionais;
- d) As práticas pedagógicas condicionam e constituem as práticas docentes e são através delas que estas podem ser qualificadas.

A esta configuração de práticas pedagógicas por imposição, negociação ou adesão, e principalmente pela primeira, podemos incluir as ações dos tutores, mediadas ou não pelos sistemas de educação a distância no âmbito do MEC ou pelos referenciais de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2007), a contextos organizativos das instituições que atuam na EaD. Tais deliberações pontuam como deve ser a gerência dos tutores frente as suas práticas diárias, o que devem ou não realizar e o que se espera da sua atuação. Contudo, embora existam a complexidade da prática pedagógica assim como afirmou Franco (2012b), cada tutor possui uma forma particular de interpretar essas deliberações e reordená-las ou (re) estruturá-las, havendo sempre espaços para invenções no e do cotidiano (Ibid.). A mesma autora contribui com esse pensamento ao dissertar que para se conhecer o sentido das práticas “é preciso adentrar no seu âmago, e esse âmago precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito” (Ibid., p. 181).

Quanto a atuação do professor é cabível realçar que a prática docente nem sempre está associada a uma prática pedagógica. A prática docente é uma prática pedagógica somente quando está inserida na intencionalidade prevista na ação do professor. Sendo, então, (Ibid., p.178)

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

Para Franco (2012a), o professor que está atrelado a sua responsabilidade social, que está fortemente vinculado ao objeto do seu trabalho, que se compromete com ele e com o aluno e que acredita que o desenvolvimento do seu trabalho significará algo de valioso na vida dos seus alunos, tem uma prática docente fundamentada, ou seja, trabalha na perspectiva do desenvolvimento de uma prática pedagógica.

Sacristán (1995) também contribui para o entendimento de práticas no campo da educação, contudo não diferencia as práticas pedagógicas das práticas educativas, tomando-as como sinônimos, diferentemente de Franco (2012a). Para aquele autor,

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

A prática pedagógica não se reduz a ações dos professores, nem apenas ao contexto didático, mas é uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, que Sacristán (1995) denominou de *práticas aninhadas*. Estas práticas aninhadas são interligadas a três contextos de práticas pedagógicas. A primeira está ligada a práticas pedagógicas de caráter antropológico, vinculada a aspectos históricos, culturais e sociais que determinam costumes, crenças, valores e atitudes. A segunda está ligada a práticas institucionalizadas que se referem às políticas administrativas que regulam o ensino e as condições da própria instituição de trabalho. Nesse contexto ainda há o desdobramento específico de práticas institucionais, práticas organizativas e práticas didáticas. As práticas institucionais estão relacionadas com o funcionamento do sistema de ensino e sua estrutura. As práticas organizativas estão associadas ao funcionamento da escola e a organização de trabalho dos sujeitos nela envolvidos. As práticas didáticas estão relacionadas à atuação do professor e que não está desvinculada das outras práticas acima referidas. Por fim, há o terceiro contexto das práticas denominadas

concorrentes, cuja definição seria a de ser “práticas não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência directa sobre a própria actividade técnica dos professores” (Ibid., p. 74). As práticas concorrentes afetam o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, pois pode se configurar como uma imposição de práticas que atuarão inversamente proporcional à autonomia dos professores e, desse modo, para Sacristán (1995, p.74), os professores são tidos como “consumidores de práticas preesboçadas”.

Para este autor, o estabelecimento da prática pedagógica é composto por diversificados fatores que influenciam direta e indiretamente a sua constituição. Há contextos específicos que devem ser observados quanto ao desenvolvimento de uma prática pedagógica.

O primeiro contexto, denominado de práticas pedagógicas de carácter antropológico, refere-se a formas de conhecer e sentir, são valores, crenças e atitudes que compõem uma experiência que está conectada à história do sujeito, da cultura e do mundo e que se interrelaciona com a ação pedagógica. Segundo Sacristán (1995, p. 70):

Do ponto de vista histórico, a prática educativa não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com sua existência, como aconteceu com outras práticas sociais e ofícios.

É possível perceber que há uma complementação entre as ideias de Franco (2012a, 2012b) e Sacristán (1995), quando a primeira define práticas educativas como sendo algo maior e que está atrelada a cultura e a história, sendo ações amplas. Nesse contexto podemos relacionar que as práticas pedagógicas de carácter antropológico, descritas por Sacristán (1995), são similares as práticas por adesão, pois, ambas estão estabelecidas pela cultura, que apresentam um conhecimento prévio, que possuem um carácter histórico e por este fato o grupo profissional de professores se organizam aderindo à cultura, para modificá-la.

No segundo contexto, há as práticas que Sacristán (1995) denominou de institucionalizadas. Nestas, o trabalho dos professores é regulado pelo sistema educativo e pelas organizações escolares que estão inseridos (Ibid., p. 71)

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar.

Podemos aproximar, novamente as ideias de Franco (2012a) as de Sacristán (1995) quando discute o estabelecimento de práticas por imposição, pois há muitas normativas e regulamentações que são impostas aos professores e que determinam a sua prática pedagógica.

Ainda, neste contexto há subdivisões, que definem papéis e ações dos professores dentro do sistema educativo (SACRISTÁN, 1995) e que pode ser também adquirida por negociação (FRANCO, 2012a). São as práticas institucionais, descritas por Sacristán (1995), que determinam como será a estruturação do ensino naquela instituição, visando o funcionamento do sistema escolar, a determinações de níveis e sistema de avaliação. Outra subdivisão, referem-se a práticas organizativas, que dizem respeito ao funcionamento da escola como por exemplo: a forma de organização do trabalho dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, a organização das turmas e seus critérios. E por último, a subdivisão referente a práticas didáticas, que são consideradas como a ação mais imediata dos professores, sendo de sua responsabilidade, constituindo o conteúdo da profissionalidade em um sentido técnico, mas, no entanto, não pode apreender-se “sem uma referência as outras práticas que lhe servem de enquadramento e de suporte” (Ibid., p. 73). Neste segundo contexto de práticas, as de caráter organizativo e didático, assemelham-se as práticas aderidas por negociação (FRANCO, 2012a), na qual atua um conjunto de professores que determinam que ações deverão ser estabelecidas, tidas como referência, observando o caráter individual que cada ação carrega (Ibid., p. 74)

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (grifos do autor).

Por fim, o último contexto de prática descrito por Sacristán (1995) é o de práticas concorrentes que não possuem caráter estritamente pedagógico, mas interferem e influenciam grandemente a prática pedagógica do professor. Mecanismos de supervisão das escolas, controle dos professores, tecnologias

digitais da informação e da comunicação e uso de determinado material didático que esteja “na moda” da educação são reconhecidos como sendo práticas concorrentes. Ou seja, são práticas que concorrem com os professores e que acabam por legitimar determinada prática que não foi pensada, gestada pelo professor e, nesse sentido, Sacristán (1995) alerta que os professores são consumidores de práticas preesboçadas (Ibid., p. 74).

Toda a política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores. O valor condicionante de todas as práticas concorrentes é, em termos gerais, inversamente proporcional a autonomia dos docentes, ao nível da sua formação e ao grau de organização coletiva

Transpondo esta questão para a EaD e para a ação dos tutores podemos constatar, a partir dos teóricos estudados, que a organização do ambiente de ensino e de aprendizagem (AVEA) já se apresenta esboçado para a atuação dos tutores, assim como os conteúdos a serem desenvolvidos, os momentos em que deverão ser aplicados e quais ações são esperadas que os tutores-professores realizem, seguindo um cronograma preestabelecido. Autores como Gonzales (2005), Mill (2012) e Belloni (2009) dissertam sobre a constituição desses ambientes virtuais e sobre a atuação esperada dos tutores, assim como de cada membro da equipe que atua na EaD, evidenciando que estas ações estão fortemente ligadas às práticas por imposição (FRANCO, 2012b), institucionais e concorrentes (SACRISTÁN, 1995).

No âmbito específico da EaD há vários desdobramentos de funções docentes, há uma multiplicidade de agentes que atuam com variadas funções. Belloni (2009) cita alguns desses desdobramentos: o professor formador, o conceptor e realizador de cursos e materiais, o professor-pesquisador, o professor-tutor, o tecnólogo educacional ou o designer de tecnologias, o professor recurso e o monitor. Segundo a autora (Ibid, p. 84),

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e a organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (grifos da autora).

Salienta-se, que para Belloni (2009) o tutor representa um dos grandes grupos de atuação docente na EaD. Para Mill (2012, p. 68), esta multiplicidade de agentes que atuam na EaD configura, a polidocência, caracterizando-a como uma “nova forma de divisão do trabalho pedagógico”. Para este autor, o entendimento do conceito de polidocência é uma ação fundamental para a análise do trabalho pedagógico virtual, seja em uma perspectiva pedagógica ou trabalhista. O autor conceitualiza o termo polidocência definindo-o como uma docência coletiva, “pressupondo uma equipe colaborativa e fragmentada, em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto” (Ibid., p. 69).

Desse modo, dissertando brevemente sobre a equipe polidocente, destacamos nosso foco no tutor-professor e em torno das práticas pedagógicas, mas antecipamos que tendo em vista essa vasta equipe de atuação outros desdobramentos de práticas deverão ser descortinados com pesquisas futuras. Acreditamos que os tutores-professores, mesmo que envolvidos em práticas pedagógicas institucionalizadas (muitas vezes impositivas), em práticas concorrentes, também experimentam a vivência em práticas antropológicas (SACRISTÁN, 1995) conectadas aos hábitos e costumes e que constroem um pensar acerca da ação pedagógica singular. Deste fato deriva, então, a necessidade de compreender a ação pedagógica dos tutores como um fenômeno não linear, permeada por contradições, movimento oscilante e renovador que define uma prática pedagógica com uma intencionalidade (FRANCO, 2012a), seja está implícita ou explícita.

Além dos conceitos de prática pedagógica já expostos, há um outro que representa complemento ao entendimento de práticas no âmbito da educação. O conceito ao qual nos referimos é o de Didática, que está inserido na própria ação pedagógica e reforça a nossa construção conceitual acerca de práticas pedagógicas no âmbito da EaD, sendo este, um espaço singular para o ensino e aprendizagem. Pierre Levy (1999) acredita que a EaD é um novo estilo de Pedagogia, favorecendo aprendizagens personalizadas e coletivas, priorizando as redes de conhecimento e as comunidades virtuais que se estabelecem em um ambiente virtual de aprendizagem. Mill et al. (2013, p. 220) contribui a esta ideia, sinalizando para

Uma nova visão de ensino-aprendizagem emerge com a configuração e adoção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e, didaticamente, os educadores necessitam de estratégias inovadoras para melhor atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Com foco nos aspectos

didáticos, uma instituição promotora de EaD precisa estabelecer referenciais mínimos de qualidade que orientem os educadores na sua prática pedagógica, intensamente mediada por tecnologias de informação e comunicação.

A didática é uma vertente de estudos da área da Pedagogia que, segundo Pimenta (2011), assim como esta, também possui um caráter prático, sendo seu objeto de estudo a problemática do ensino e sua intencionalidade. Para Franco (2012a), a lógica da didática também é a lógica da produção da aprendizagem. E essa lógica da produção da aprendizagem está associada à assertiva de Comênio (1957) de ensinar tudo a todos. Para Comênio (1957), a didática representava a arte de ensinar e, ao propor uma didática do ensino, sua intencionalidade era a de ensinar tudo a todos com máxima eficiência.

Nós ousamos prometer uma *Didáctica Magna*, isto é um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *ràpidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *sòlidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera [...] assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (Ibid., p. 45-46) (grifos do autor).

Comênio foi um dos primeiros educadores a propor um modelo de difusão dos conhecimentos e criar princípios e regras do ensino (LIBÂNEO, 2013). Ele desenvolveu ideias avançadas acerca da educação em contraposição aos princípios da igreja e do clero. Mas, contudo, apesar das contribuições importantes que este autor realizou no campo da educação, cada vez mais sabemos que o ensino e a aprendizagem superaram essa assertiva e hoje os vemos como algo mais complexo, menos linear, onde ensino e aprendizagem não estão sempre associados.

Para Franco (2012a), o planejamento do ensino nem sempre irá corresponder à aprendizagem, pois não podemos pensar o plano do ensino como algo que dê conta da complexidade e das múltiplas possibilidades/ações que permitem a aprendizagem. Não há uma correlação sistemática entre ensino e aprendizagem. Segundo esta autora,

[...] o desafio da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos” que invadem a vida dos alunos e, ao mesmo tempo, compatibilizá-los, potencializá-los, dialogar com eles. O ensino escolar precisa, com a intervenção da Didática, tonar-se uma prática que se constitui em *fora/dentro/fora* da *escola/vida* (Ibid., p.170) (grifos da autora).

Embora haja uma intencionalidade teórica e pedagógica ao elaborarmos uma ação didática, se torna necessário pensá-la no sentido de planejar e reorganizar a dinâmica dos processos de aprendizagem levando em contas as outras relações de aprendizagem que surgem fora da escola. As relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações nas quais emergem tensões e contradições, constituindo-se como um campo de riqueza e complexidades (Ibid.).

A essa relação de complexidade que permeia o cenário educativo, no qual a didática é parte integrante e da qual tratou Franco (2012a), podemos encontrar uma relação com a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem que Pimenta (2011) discute.

As questões que permeiam a didática fundamental estão ancoradas na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e denotam um repensar quanto às dimensões técnicas e humanas desse processo, levando em conta outros aspectos que circundam o campo educativo escolar. Para Pimenta (2011, p. 78),

Na Didática fundamental elabora-se a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação entre teoria e prática. A reflexão didática tem como ponto de partida [...] o compromisso com a transformação social, entendida como busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para a maioria da população, rompendo com uma prática profissional individualista.

Sacristán (1995) também se refere a didática como sendo o elemento de responsabilidade imediata do professor, que se constitui não dissociada de outros contextos, muito pelo contrário, alimenta-se de diversificadas conjunturas para esboçar uma ação didática, havendo igualmente intencionalidade e planejamento flexível e mutável. A didática, assim como as práticas pedagógicas, não está dissociada do contexto político/social, está em integração com os sentidos que são atribuídos a diversos valores, atitudes, espaços e tempos.

Na vertente da EaD, pensar nos processos didáticos desenvolvidos poderão dar indícios de como são realizadas as construções dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o entendimento de práticas pedagógicas, pois nestas estão inseridos componentes didáticos. Diante dos novos paradigmas da EaD, as discussões sobre a Didática nos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem se tornam relevantes, pois com o advento das tecnologias digitais da informação e da comunicação a aprendizagem ocorre de maneira a englobar novos

estilos de aprendizagem e ensino, ou seja, na construção ou atualização de novas práticas pedagógicas.

Ao propormos aqui a discussão da prática pedagógica, problematizamos as construções desses dois conceitos para entendê-los como uma construção desta prática, denotando complexidade que está na intrincada relação do ensino e da aprendizagem. O pedagógico, no entendimento deste estudo, possui maior representatividade, estando contido nele o componente didático.

A partir dos teóricos estudados, somos levados a esboçar um conceito de prática pedagógica com o qual trabalhamos atribuindo sentido aos estudos realizados. Portanto, entendemos que prática pedagógica representa as ações organizativas, intencionais e rotineiras, não apenas prescritivas, que os tutores-professores desempenham no cotidiano da tutoria, envolvidos por um saber-fazer que se desenvolve em paralelo com a sua ação de ser tutor, levando em conta elementos históricos, sociais e culturais.

Este conceito de prática pedagógica está aparentemente em consonância com os conceitos de esquema prático e de esquema estratégico desenvolvidos por Sacristán (1995). Para este autor, quem ensina disponibiliza e utiliza esquemas práticos para conduzir a ação, desse modo, sendo rotinas orientadas para a prática. Contudo, este esquema prático não se reduz apenas ao entendimento e desenvolvimento de rotinas lineares, mas envolvem uma gama de fatores e se sobrepõem em ações que são realizadas mesmo fora do espaço escolar, extrapolando o tempo letivo, estando presente em todas as funções que o tutor-professor realiza (Ibid., p. 79)

O repertório de esquemas prático facilita o desenvolvimento ordenado da actividade. Aplicados com uma certa flexibilidade, segundo modificações pontuais introduzidas pelos professores, os esquemas práticos configuram a profissionalidade como um *ofício-arte* que se exprime num saber-fazer. Têm a virtualidade de determinar a ação, englobando todos os elementos que nela participam (componentes pessoais, ambiente, elementos materiais, situação, conteúdo, etc.), o que faz com que a actividade pedagógica se desenvolva de uma forma aparentemente simples (grifos do autor).

Já o conceito de esquema estratégico representa uma categoria superior ao esquema prático, pois o primeiro governa e ordena as sucessões de ações, orientando os professores, neste caso tutores-professores, às adaptações e justaposições das tarefas a serem desenvolvidas. O esquema estratégico representa um leque de possibilidades de esquemas práticos, sendo um princípio regulador a

nível intelectual e prático, isto é uma ordem consciente na ação (Ibid., p. 80). Desse modo, acreditamos que a prática pedagógica do tutor está permeada por esquemas práticos e estratégicos que não definem apenas a prática em si, mas que levam em conta outros elementos que compõem essa ação.

## **2.4 Ambiente virtual de ensino e de aprendizagem**

A nomenclatura de AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – configura-se como sendo uma das expressões mais comumente usada em termos de Educação a Distância. Contudo, este termo vem sofrendo alterações perante a visão de alguns pesquisadores que consideram importante deixar em evidência não apenas o termo aprendizagem, mas também o termo ensino. Autores como De Bastos, Alberti e Mazzardo (2005) e Cordenonsi e Bernardi (2010) estão usando o termo AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem ou Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem, em suas pesquisas. Além dos autores que estão ampliando o termo de AVEA, os pesquisadores do grupo de pesquisa FORPRATIC/UFPel também entendem este ambiente como sendo bipolar, tendo dois polos, dois centros de atração, o de ensino e o de aprendizagem. Os autores De Bastos, Alberti e Mazzardo (2005, p. 1) optaram por adotar o termo AVEA para “destacar e valorizar o papel do professor no planejamento e implementação das atividades didáticas desses ambientes”.

Nos estudos de De Bastos, Alberti e Mazzardo (2005) o objetivo foi investigar o ambiente virtual de ensino-aprendizagem a partir da metodologia, chamada por eles de Investigação Ação Escolar, observando as potencialidades do AVEA na formação continuada de professores, bem como as práticas escolares mediadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação. Os resultados da pesquisa apontaram o AVEA como um potencializador das situações de formação, propiciando o aperfeiçoamento profissional dos professores sem afastar-se de suas ações docentes, desenvolvendo um trabalho de modo colaborativo, dialógico e problematizador. Para estes autores (Ibid., p. 1).

Os AVEA representam novas oportunidades de ensino-aprendizagem, pois comportam um grande número de informações, disponibilidade e acesso, independente de horários preestabelecidos e distâncias geográficas, possibilitam a interação através de comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes e trabalho colaborativo

O ambiente virtual de ensino-aprendizagem representa um recurso pedagógico potencializador no qual podem emergir diversas interações entre todos os sujeitos do processo educativo na EaD, superando as barreiras geográficas.

Para Cordenonsi e Bernardi (2010, p. 257), os AVEA configuram-se como sendo um “*locus* sem território” (grifo do autor), atuando como objeto capaz de conduzir as relações, as inter-relações entre todos os atores do processo educativo nesses ambientes de ensinar e de aprender. Ainda para estes autores, o AVEA não é simplesmente um artefato tecnológico, mas configura-se como sendo um instrumento pedagógico. O AVEA não é apenas um produto do trabalho mecânico (artefato), mas sim um objeto que serve para auxiliar ou para produzir uma ação (instrumento). É um objeto de aprendizagem complexo, interativo, sendo utilizado como meio de comunicação e de suporte para as atividades de alunos e de professores e justificando-se como um instrumento pedagógico (Ibid.).

De Bastos, Alberti e Mazzardo (2005) salientam este potencial do AVEA quando sinalizam que apenas o ambiente de ensinar não é suficiente para que haja o ensino e aprendizagem. É necessário que aconteça “a interação sistemática e planejada dos atores do processo educacional” (Ibid., p. 3) havendo, portanto, uma imperativa ação e diálogo entre os alunos e entre estes e os professores. Há a necessidade do professor, do tutor-professor no ambiente, pois o ambiente por si só não ensina, não instrumentaliza os alunos na capacidade de deferir suas próprias decisões e dúvidas, talvez apenas informe sem que necessariamente haja ensino e aprendizagem. Salienta-se o potencial humano, a característica do diálogo, da relação de troca, do estabelecimento de vínculo entre os partícipes, fugindo de uma educação bancária a distância, na qual o número expressivo de informação ganha mais que a qualidade dessa formação. Para Freire (1981), práticas bancárias na educação são práticas de depósito, na qual o professor “enche” seus alunos de “informação” sem preocupar-se se estão tendo aprendizagem. E esse encher de informações, talvez sejam conhecimentos, também podem ocorrer na EaD. Contudo, há autores, que se preocupam com o potencial formativo que ela vem proporcionando, investigando os modos, os instrumentos e as metodologias para que mesmo a distância não se perca o potencial humano, de relação e interação e que vá ao encontro do objetivo de ensinar e do resultado em aprender. Segundo De

Bastos, Alberti e Mazzardo (2005, p. 3), faz-se urgente uma educação que supere práticas bancárias e que

Se pense no processo de ensinar e aprender como uma prática para a liberdade, pois, quanto mais o sujeito está comprometido com as transformações, mais está implicado em buscar conhecimento. Trabalhando nessa perspectiva, os AVEA são uma nova possibilidade para a educação e precisam ser abordados através da educação dialógico-problematizadora. Portanto, são potencializadores de novas formas de desempenho profissional e para a formação permanente.

Portanto, além do AVEA ser considerado como artefato tecnológico, instrumento pedagógico, como objeto de aprendizagem complexo (CORDENONSI; BERNARDI, 2010), também é considerado como elemento potencializador para o desempenho profissional (DE BASTOS; ALBERTI; MAZZARDO, 2005) – fato este que contribui ao presente estudo, na medida em que nossa intenção é compreender as práticas pedagógicas da tutoria a distância. Acreditamos que este espaço de ensino e de aprendizagem, do modo como está organizado e das ferramentas que dispõe, pode evidenciar esses desempenhos profissionais que poderão descortinar a ação dos tutores-professores. Sendo, então, um potencializador do desempenho profissional, há uma necessidade de reavaliar e readequar a forma de atuação do professor, do tutor-professor, para trabalhar com o AVEA, assim como o próprio ambiente precisa ser pensado e organizado para proporcionar práticas de ensino e aprendizagem eficazes e que integrem os sujeitos em uma relação com o saber e com o conhecimento.

Segundo Cordenonsi e Bernardi (2010), há a necessidade de se readequar e reavaliar tanto o ambiente quanto o professor para que se possa desenvolver uma prática dialógico-problematizadora e que fuja das concepções de conhecimento bancário que conhecemos. Segundo estes, “diversos ambientes têm sido desenvolvidos de forma a manter em suas bases o maior conjunto possível de ferramentas – operacionalizadores pedagógicos” (Ibid., p. 259) e a decisão de quais ferramentas usar está a critério do professor, do tutor-professor também. E estes agentes do ensino, professor e tutor-professor, inserido em uma equipe polidocente, precisam saber e, estar atentos sobre quais ferramentas poderão utilizar para que, de fato, consigam potencializar as relações do ensino com a aprendizagem e que favoreça também seu desempenho profissional, como uma estratégia diferente, um modo alternativo de criar as próprias estratégias de ensinar em um AVEA. Desse modo, o AVEA cumprirá com seu objetivo de ensinar e de aprender, no qual esta

combinação “dá-se pelos novos paradigmas que sustentam o processo de ensinar e de aprender. Dessa forma, aprender não é mais adquirir uma informação e sim raciocinar sobre esta, atuar sobre o seu mundo a partir dela e correlacionar-se com outras informações” (Ibid., p. 257).

Os AVEA representam, portanto, novos espaços de ensinar e de aprender (DE BASTOS; ALBERTI; MAZZARDO, 2005) expandindo as relações espaço-temporais, permitindo o livre acesso ao andamento das atividades independentemente do lugar e do tempo em que o sujeito esteja. Sendo assim,

A educação mediada pelos AVEA acontece no respeito à diversidade, na autoria e na presença de um formador que tem o papel de criar as condições para que ocorra a aprendizagem, planejando, implementando, mediando quando necessário, ocasionando, assim, a interação entre professor e aluno, o que é fundamental para a obtenção de resultados positivos (Ibid., p. 4).

Mais uma vez evidencia-se que sendo um AVEA uma ferramenta tecnológica, um artefato tecnológico, um instrumento pedagógico e um objeto complexo, a sua diferenciação está na ação do docente e em como este organizará as suas ações de ensino para a aprendizagem.

### 3. Percurso metodológico

A definição metodológica da pesquisa assume primordial importância no processo investigativo, seja na organização dos instrumentos de coleta dos dados, na validação dos mesmos, na estruturação do referencial teórico-metodológico ou na delimitação do objeto a ser investigado. Para Gil (2010), é a metodologia que pode conferir racionalidade às etapas de construção do caminho investigativo e à própria investigação, traçando, a partir desta racionalidade, um percurso metodológico que favoreça a “descoberta” do objetivo do estudo. Assim se expressa o autor mencionado ao referenciar a importância da classificação metodológica em um estudo (Ibid., p. 25):

A tendência à classificação é uma característica da racionalidade humana. Ela possibilita melhor organização dos fatos e conseqüentemente o seu entendimento. Assim, classificar as pesquisas torna-se uma atividade importante. À medida que dispõe de um sistema de classificação, torna-se possível reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa. Dessa forma o pesquisador passa a dispor de mais elementos para decidir acerca de sua aplicabilidade na solução dos problemas propostos para a investigação. [...] quando o pesquisador consegue rotular seu projeto de pesquisa de acordo com um sistema de classificação, torna-se capaz de conferir maior racionalidade às etapas requeridas para a sua execução. O que pode significar a realização da pesquisa em tempo mais curto, a maximização da utilização de recursos e certamente a obtenção de resultados mais satisfatórios.

Para Minayo (1999), a metodologia ocupa um lugar de destaque nas pesquisas. Segundo a autora, metodologia é o caminho e o instrumento próprio de abordagem da realidade, sendo considerada como fundamental na visão social de mundo veiculada pela teoria. E “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (Ibid., p. 22). Minayo (1999) faz uma relação entre as abordagens de pesquisa das ciências sociais e das ciências físicas, fazendo aproximações em alguns momentos e, em outros, pontuando diferenciações

entre elas. O fator de maior distanciamento entre um tipo de abordagem e o outro está atrelado ao fato de que nas pesquisas das ciências sociais é valorizada a estreita relação do pesquisador com os atores sociais os quais investiga. Desse modo, conforme a autora (Ibid., p. 21), “[...] a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, até o resultado do trabalho”. Dessa forma, a metodologia assume, de maneira insubstituível, um papel central na relação do pesquisador com a sua construção de conhecimento, auxiliando-o no percurso da sua investigação, demonstrando e qualificando o modo de pesquisar nas diferentes áreas do conhecimento. O pesquisador, de posse desse entendimento quanto a importância da metodologia, conduz seu trabalho de modo mais claro, objetivo e prático, indo ao encontro de suas indagações.

### **3.1 Pesquisa Qualitativa e Etnográfica**

A abordagem de pesquisa utilizada nesse estudo será a da pesquisa qualitativa, tendo em vista que este tipo de estudo está fortemente atrelado às pesquisas na área das ciências sociais (MINAYO, 1999). Além disto, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com os significados, os sentidos, os motivos, as crenças e os valores, distanciando-se de apenas dados quantificáveis. Este método permite ao pesquisador a possibilidade de elaboração da problemática de investigação durante o processo, podendo ser retomado e reformulado, onde outras questões poderão surgir, revitalizando a própria teoria e complementando-a com outras fontes.

De acordo com Triviños (2001), quanto aos resultados, a pesquisa qualitativa não trabalha com generalizações. A partir desse estudo, podemos “obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo, que podem ser aceitas ou não pelos especialistas no campo no qual se realiza a pesquisa” (Ibid., p. 83).

Segundo André (2012), a pesquisa qualitativa teve suas origens no final do século XIX, quando pesquisadores sociais começaram a indagar se o método das ciências exatas, atreladas ao positivismo, serviria como modelo para os estudos das ciências humanas e sociais (Ibid., p. 17):

[...] não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interrelação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Para Esteban (2010), ao longo da história a pesquisa qualitativa adotou múltiplos usos e significados que tornam difícil a elaboração de uma definição, sendo mais fácil descrever os métodos de pesquisa qualitativa do que defini-la. Para isso, Esteban (2010) cita diversos autores que tentam definir a pesquisa qualitativa acrescentando caracterizações que permitem o seu reconhecimento no campo de estudos. Algumas dessas caracterizações a referem como sendo: um tipo de pesquisa cujos resultados não foram alcançados por dados estatísticos; um tipo de pesquisa que permite ao pesquisador tomar decisões no momento em que realiza a sua ação prática de pesquisa, não se guiando por um *script* fixo e imutável; um tipo de pesquisa que promove a descrição e o detalhamento de situações, eventos, pessoas e interações; um tipo de pesquisa que valoriza as relações, as interpretações do pesquisador e dos atores que contribuem ao estudo; entre outras caracterizações. A partir da organização e do levantamento teórico que Esteban (2010) organizou, a autora realizou uma definição da pesquisa qualitativa fortemente ligada ao objetivo e à finalidade deste tipo de pesquisa (Ibid., p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

O delineamento de pesquisa eleito dentro da abordagem qualitativa foi o da pesquisa do tipo etnográfica. A escolha por este tipo de delineamento ocorreu devido à possibilidade de, a partir dos seus instrumentos de coleta de dados, captar com maior facilidade e fidedignidade os fazeres pedagógicos e didáticos dos tutores do CLEC e porque a partir da etnografia se desenvolveu um tipo de pesquisa voltada a investigar os ambientes virtuais. Esta derivação da etnografia chama-se netnografia (NOVELLI, 2010; GEBERA, 2008; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011), que mais adiante trataremos especificamente.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa etnográfica tem sua origem na antropologia e está crescendo sua utilização nos campos de investigação em

educação. Esta modalidade de pesquisa está atrelada, em sua maioria, aos estudos acerca de uma cultura. Há pesquisas etnográficas chamadas de clássicas, que se voltam ao estudo de aspectos culturais e sua descrição pormenorizada, havendo relatos de estudos que demoraram longos períodos de tempo. Mas também há pesquisas etnográficas ditas contemporâneas, atualizadas com os anseios que a área educacional propõe para a realização de pesquisas, sendo estas definidas da seguinte maneira (Ibid., p. 40-41):

As pesquisas etnográficas contemporâneas não se voltam para o estudo da cultura como um todo nem são desenvolvidas necessariamente por pesquisadores estranhos à comunidade em que o estudo é realizado. Embora algumas pesquisas possam ser caracterizadas como estudos de comunidade, a maioria se realiza no âmbito de unidades menores, como: empresas, escolas, hospitais, clubes e parques. E não se valem unicamente de técnicas de entrevistas e de observação, mas também da análise de documentos, de fotografias e filmagem.

A partir das contribuições de Gil (2010), percebemos que as pesquisas etnográficas estão galgando novos espaços, onde estão sendo construídos novos recursos metodológicos e ampliando e/ou acrescentando outros para que possam validar esse estudo com a multiplicidade de técnicas de coletas, agregando-se novas fontes que contribuirão para a chamada triangulação (ANDRÉ, 2012). Contribuindo ao expoente acolhimento da pesquisa do tipo etnográfica em educação, Esteban (2010, p. 163-164) afirma que

Atualmente, os métodos etnográficos estão se desenvolvendo profusamente no âmbito da educação com uma clara finalidade: compreender “de dentro” os fenômenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”, das pessoas que nela participam. A etnografia educacional contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como, a tomada de decisões.

Desta maneira, a etnografia foi eleita como sendo o delineamento de pesquisa que mais contribuiu para a elucidação do objetivo desta dissertação, favorecendo a compreensão da prática pedagógico-didática do tutor, ou seja, o seu trabalho pedagógico na tutoria.

A etnografia permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar, no caso deste estudo foi a experiência educativa na EaD. A etnografia preocupa-se com os processos educativos (ANDRÉ, 2012) e dentro desses processos educativos estão as práticas pedagógico-didáticas dos tutores do

CLEC.

A etnografia, embora muitos possam pensar que seja uma técnica de pesquisa meramente descritiva, representa uma tentativa de entender um quadro social e educativo para que se possa criar estratégias de melhoramento ou de potencialização do que ocorre nos espaços investigados – e a EaD e seus espaços de formação parecem ter muito a dizer acerca de suas condições de trabalho, de formação, de ensino, de aprendizagem e de constituição de ambientes virtuais. Segundo André (2012), a pesquisa etnográfica não se presta a meramente descrição da realidade, mas a uma gama de possibilidades de entendimento e intervenção dentro do cenário educativo (Ibid., p. 42):

Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Autores como André (2012) e Gil (2010) apresentam vantagens e desvantagens no uso da pesquisa etnográfica. Como desvantagem, Gil (2010) refere que esta modalidade de pesquisa não promove generalizações e pode levar ao subjetivismo do pesquisador. E André (2012) aponta três principais problemas nos estudos sobre as práticas escolares cotidianas através de métodos etnográficos: 1) desconhecimento dos princípios básicos da pesquisa etnográfica; 2) falta de clareza sobre o papel da teoria; e 3) dificuldade de lidar teórica e metodologicamente com a complexa questão da objetividade x participação. Ambos os autores discutem a questão da subjetividade do pesquisador e do conflito que há, na perspectiva etnográfica, da participação x objetividade com tenacidade, devendo o pesquisador, quando este faz parte do campo empírico sob o qual se investiga, realizar o estranhamento – um esforço sistemático para não evidenciar fatos que estejam atrelados a sua própria percepção. Quanto a isto, André (2012, p. 48) disserta que

Além da falta de clareza sobre os princípios básicos da etnografia e de uma visão equivocada sobre o papel da teoria na pesquisa, outro problema identificado nos estudos etnográficos da área de educação é a dificuldade de lidar com a complexa questão objetividade – participação. Na maior parte das vezes o pesquisador investiga uma situação que lhe é muito familiar e não raramente colhe dados no próprio local de trabalho, na escola em que atua. Um grande risco em ambos os casos, mas muito maior no segundo por motivos óbvios, é uma confusão entre sujeito e objeto de estudo, entre opiniões preexistentes e revelações evidenciadas pelo estudo. O grande desafio nesses casos é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico.

Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação (grifos da autora).

Quanto à triangulação, a referida autora considera como sendo um procedimento metodológico no qual o pesquisador busca uma diversidade de sujeitos, uma variedade de fontes de informação e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (Ibid.). Gil (2010) caracteriza a triangulação como sendo um processo básico na pesquisa etnográfica, trazendo-a como dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes.

As vantagens apresentadas pelos autores representam a possibilidade de apreensão fidedigna da cotidianidade do espaço que se observa, bem como a presença do pesquisador no ambiente em que ocorre a pesquisa, possuindo bom contato com os outros sujeitos da pesquisa, traz uma grande probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2010). Segundo André (2012), a etnografia permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar e para Gil (2010, p. 41) “a pesquisa etnográfica apresenta uma série de vantagens em relação a outros delineamentos. Como ela é realizada no próprio local em que ocorre o fenômeno, seus resultados costumam ser mais fidedigno”.

Inserida dentro do contexto da pesquisa etnográfica encontra-se a pesquisa netnográfica, que se configura como um tipo de pesquisa etnográfica voltada a ambientes virtuais, ou seja, ambientes de convivência social em rede, interligada a nossa cultura digital em ascensão, a cibercultura<sup>8</sup>, e atrelada às tecnologias digitais da comunicação e da informação, a TDIC, segundo Mill (2012).

Segundo Frago, Recuero e Amaral (2011), após o advento do estabelecimento da internet como meio de comunicação e de constituição de grupos sociais facilitando a comunicação em rede, pesquisadores perceberam que as técnicas de pesquisa etnográfica poderiam contribuir para investigações de estudos acerca das culturas e das comunidades agregadas à internet. Segundo Gebera (2008), a netnografia nasceu nos EUA como uma evolução em rede da etnografia. E

---

<sup>8</sup> Segundo André Lemos (2013), cibercultura refere-se à cultura contemporânea associada às tecnologias digitais, criando uma nova relação com a técnica e a vida social.

para Novelli (2010), a netnografia nasce em função de encontrar um método para abordar um novo espaço, o espaço virtual. Em outras palavras, a netnografia pressupõe ser a prática online da etnografia.

Inicialmente, a netnografia não se tratava de um método investigativo em si, pois era tida como uma descrição de uma cultura online. Posteriormente foi definida como método de investigação das culturas online. Seu recorte foi mais específico e suas características mais detalhadas, sendo tratada como metodologia qualitativa (NOVELLI, 2010). Para Novelli (2010), a netnografia não é um avanço de um método em detrimento de outro, mas é uma maneira de adequar as práticas etnográficas de pesquisa à vivência social cultural em rede. De acordo com os estudos realizados por Novelli (2010), a definição de netnografia está atrelada a orientação etnográfica, sendo a netnografia considerada uma adaptação da etnografia para estudos de comunidades virtuais, online.

Kozinets (2014) foi um dos primeiros autores a cunhar e utilizar o termo netnografia. Em seu livro intitulado *Netnografia: realizando etnografia online* aborda em dez capítulos essa metodologia de pesquisa, relatando acerca das comunidades online, coleta e análise de dados em netnografia. Para este autor, “a netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (Ibid., p. 62).

Voltando a Novelli (2010, p.115), este autor sinaliza a principal diferença da netnografia à etnografia:

A principal diferença entre a netnografia e a sua precursora, a etnografia, seria que a primeira parte da observação do discurso textual no contexto online, e a identidade do informante nesse contexto é duvidosa; enquanto que a etnografia foca no discurso e no comportamento observado durante a etnografia face a face, na qual as pessoas buscam apresentar uma auto-imagem mais cuidadosamente cultivada e controlada.

Outra diferenciação entre ambas é a questão da linguagem oral x a linguagem escrita (Ibid.). Na netnografia usa-se mais a coleta de dados da linguagem escrita. Já na etnografia também se coletam dados a partir da linguagem oral.

Gebera (2008) é outro autor que contribui no entendimento da prática etnográfica de pesquisa e de extrema relevância deste estudo. Para ele, a netnografia como proposta de investigação enriquece as vertentes do enfoque de

inovação e melhoramento social que promovem os métodos ativos e participativos dentro da pesquisa qualitativa, integrando-se ao que a internet tem provocado na nossa cotidianidade, nas transformações importantes quanto ao modo em que vivemos. A partir de seus estudos é possível entender que etnografia representa o processo de investigação mais convincente dentro do marco da pesquisa qualitativa para aproximar e entender as relações, os comportamentos e as dinâmicas de grupo das comunidades virtuais, mas precisa de um marco referencial pertinente. Para Gebera (2008, p. 2),

Esta metodología on-line de análisis cualitativo deviene al igual que la etnografía, en su ejercicio, de la participación continuada del investigador en los escenarios virtuales donde se desarrollan las prácticas, que son objetos de análisis. Y, a partir de estas producciones, realizaciones o creaciones en forma de discursos, dinámicas, negociaciones, transacciones, etc., trata de obtener conclusiones sobre lo esencial del funcionamiento de dichos colectivos. El ciberespacio es, ese sentido, un escenario óptimo para estos análisis.

E

La etnografía encarna la percepción más convincente para la indagación y la comprensión de las interacciones e interrelaciones sociales generadas en Internet, como repuesta a la intermediación tecnológica, a la pluralidad de paradigmas metodológicos, así como a la diversidad y complejidad de los matices etnográficos que se presentan en 'la vivencias de la red', que es en síntesis, su objeto de estudio. No obstante, su análisis dependerá de la finalidad y de la naturaleza que se le asigne (Ibid., p. 3).

A partir das contribuições deste autor, torna-se possível visualizar a netnografia como uma vertente da etnografia, onde seus componentes se misturam para formar técnicas de pesquisa que sejam convincentes para a pesquisa em comunidades e/ou ambientes virtuais, online.

Fragoso, Recuero e Amaral (2011) realizaram um estudo no qual levantaram todas as denominações que surgiram quanto às pesquisas realizadas em ambiente virtual e consideraram que não há tanta importância na criação de termos novos, como os que vem surgindo (Etnografia virtual; Netnografia; Etnografia digital), no sentido de que é um trabalho do tipo etnográfico, porém com variáveis distintas quanto a coleta de dados. Visto que a etnografia é realizada em um campo empírico concreto e a etnografia virtual é realizada em um ambiente virtual, decorre daí a especificidade de se ter clareza quanto ao que seja a pesquisa etnográfica e de explicitar com clareza o modo de coleta de dados, favorecendo o enriquecimento dos dados obtidos. Para as autoras, algumas dúvidas e problematizações

decorrentes do método deverão ser superadas com o incremento deste método em pesquisas futuras (Ibid., p. 203):

[...] ainda há muito a ser problematizado em torno das abordagens etnográficas dos estudos sobre a internet. Por constituir um campo relativamente novo em termos comerciais e de popularização, mas cada vez mais povoado tanto por usuários e internautas quanto por aplicativos, ferramentas e novos formatos e produtos comunicacionais, que ao surgirem carregam tracejados simbólicos, códigos e outros padrões de comportamento culturais, inscritos a partir da sociedade que os desenvolveu.

Quanto às técnicas de coleta de dados há similitudes entre a netnografia e a etnografia, pois, como vimos, a primeira deriva da segunda justamente porque se utiliza de elementos que configuram o estudo como sendo etnográfico ou do tipo etnográfico. Para a coleta de dados deste estudo utilizaremos a observação, entrevistas semiestruturadas e análises de documentos. Para André (2012, p. 28),

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-o e sendo afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e contemplar as informações coletadas através de outras fontes.

É neste tópico que se centra a questão das desvantagens em relação ao estudo etnográfico que já discutimos e é neste mesmo momento que deverá haver o chamado estranhamento, o que oportunizará a qualidade dos dados coletados. Gil (2010) contribui ao esclarecimento da observação participante relatando que (Ibid., p. 129):

A observação assume geralmente a forma de observação participante, que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter informações acerca da realidade vivenciada pelas pessoas em seus próprios contextos. Tem, pois, como pré-requisito sua presença constante no campo, em convívio com os informantes durante algum tempo. Trata-se, portanto, de um longo processo.

Como a observação participante exige um longo processo de observação é necessário que se desenvolva o hábito das anotações desta observação, que embora se configure em sua maior parte, neste estudo, de observações online, o diário de campo representa a possibilidade de se voltar aos dados sempre que necessário e, juntamente com outros dados coletados através de outras técnicas, poderá contribuir para a elucidação de alguns fatos. Segundo Gil (2010, p. 130):

A pesquisa etnográfica, provavelmente mais que qualquer outra, tende a proporcionar grande dificuldade de informações oriundas de diferentes fontes. Como o trabalho de campo é exaustivo, o pesquisador pode ficar tentado a parar ou postergar a tomada de notas. Mas elas devem ser redigidas o mais rápido possível após a obtenção dos dados para evitar a perda de detalhes importantes.

Estas mesmas técnicas de coletas de dados são descritas na netnografia, toda voltada ao ambiente virtual, online. Mas consideramos interessante ressaltar as fases do método netnográfico descrito por Novelli (2010), o qual é desenvolvido em cinco etapas denominadas de: Entrée; Coleta de dados; Análise e interpretação; Ética da pesquisa; e, Validação com os membros pesquisados. A primeira etapa denominada de Entrée constitui a formulação do problema de pesquisa e identificação da comunidade online de interesse para o estudo. Na segunda etapa ocorre a coleta de dados da homepage, mas pode constituir-se também nas notas do diário de campo que o pesquisador poderá ir registrando, onde demonstram as interações e os sentidos da comunidade. A terceira etapa de análise de dados se refere à classificação, análise, decodificação e contextualização dos atos comunicativos. Na quarta etapa, a ética da pesquisa garante a idoneidade do estudo. E, finalmente, a validação da pesquisa diz respeito a apresentação dos achados da pesquisa, momento no qual deve se oportunizar para que os pesquisados possam apresentar as suas opiniões.

Neste estudo privilegiamos, primordialmente, as observações no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) do CLEC. Ocorreram observações com notas em diário de campo em diversos espaços do AVEA, tais como: chat entre as equipes dos polos, chat entre os tutores a distância de estágio e os alunos, espaço de feedback e nos fóruns de discussão de tarefas entre tutores a distância e alunos. Além destas observações online, houve duas observações de reuniões presenciais entre os tutores a distância e os professores conteudistas dos eixos. Ocorreram também, em decorrência das observações, conversações com duas tutoras a distância por e-mail e uma conversação pela ferramenta do Gmail, bate-papo, com uma tutora a distância de estágio.

Além da coleta de dados através das observações, houve a necessidade de elaborar questionários semiestruturados, constituídos a partir das questões tópicos-guias descritos por Bauer e Gaskell (2013).

Outra forma de coleta de dados ocorreu através da análise documental e ressaltamos que consideraremos como documento todo e qualquer registro, online ou não, como fonte para a pesquisa, correspondendo com o que sugere Gil (2010) quanto à origem de documentos. Os documentos pesquisados foram: Projeto Político Pedagógico do CLEC, Guia dos Bolsistas do CLEC e Relatório de Bolsista de Tutores a Distância e de Tutores a Distância de Estágio.

Quanto às observações online, foram organizadas anotações de campo sistemáticas que tiveram início em 2 de julho de 2015, início do segundo semestre, até o término do ano letivo em 15 de dezembro de 2015. As observações de campo ocorreram a partir desta data em virtude de que no primeiro semestre houveram poucos eixos sob a supervisão dos tutores a distância e de estágio. Houve no início do ano letivo, nos meses de março e abril, dois eixos que ficaram sob a supervisão dos tutores a distância e após este período foram desenvolvidos eixos de atividades complementares que foram supervisionados diretamente pelos professores conteudistas dos eixos. Retornando, desse modo, a plena integração dos tutores a distância e de estágio junto aos alunos no segundo semestre, após o período de recesso, período ao qual iniciaram-se as observações de campo.

A partir das técnicas utilizadas e descritas até aqui, reforça-se e justifica-se a escolha do delineamento metodológico, pois a partir das entrevistas e observações e análise de documentos, compomos a chamada triangulação, fato de grande proeminência para a estabilidade e relevância do estudo, integrando diversos sujeitos e fontes para a realização da pesquisa. Outro fator a destacar está ligado ao fato de que na pesquisa do tipo etnográfica o pesquisador poderá refazer, reordenar e reconstituir o percurso da pesquisa, evidenciando uma constante conversação entre os seus achados e a sua capacidade criadora e indagadora frente ao estudo. André (2012, p. 41) contribui:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir a linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Outro dado que se destaca a partir das técnicas de coletas de dados corresponde à percepção do pesquisador acerca de diversos âmbitos do cenário educativo, conforme sugere André (2012) para um estudo do tipo etnográfico, para a

compreensão de práticas pedagógicas e do seu dinamismo, investigando dimensões institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica/cultural. A dimensão institucional diz respeito ao contexto da prática escolar, seus sujeitos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, níveis de participação dos sujeitos envolvidos e disponibilidade de recursos humanos e materiais. A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino onde se processa o encontro professor-aluno-conteúdo, atividades, material didático, linguagem e outros meios de comunicação. A dimensão sociopolítica/cultural diz respeito aos determinantes macroestruturais da prática educativa.

### **3.2 Campo Empírico**

O campo empírico deste estudo foi a terceira turma do CLEC/UaB/UFPel na modalidade a distância, que é, também, a única turma em andamento. As turmas um e dois já finalizaram a formação. Esta pesquisa foi desenvolvida com os tutores a distância (TD), tutores a distância de estágio (TDE), alunos (A) e professores pesquisadores (PP) da referida turma três.

A escolha desta amostra derivou da minha experiência enquanto tutora a distância da turma três do CLEC, na qual atuei desde 2012 até o término do ano de 2015. A turma três é constituída por 71 alunos e distribuída em quatro polos, referentes às cidades onde ocorre a formação semanal e presencial dos alunos pelos tutores presenciais. Os polos foram mencionados no estudo como polo: A, B, C e D. Cada polo possuía no início do curso, em 2012, dois tutores a distância (TD) e nenhum tutor a distância de estágio (TDE). Contudo, devido ao período no qual a pesquisa foi realizada, segundo semestre de 2015, e em consequência do currículo do curso houve a inserção dos tutores a distância de estágio (TDE). Outro dado foi a redução dos tutores a distância que os polos A, C e D sofreram, passando de dois para um. Apenas o polo B ficou com dois tutores a distância até o término do ano de 2015. A tabela a seguir demonstra o número de alunos e de tutores envolvidos entre os polos na época em que ocorreu a coleta de dados:

Tabela 1 - Divisão da terceira turma do CLEC e polos de atuação

<b>Turma três: CLEC/ UaB/ UFPel</b>											
<b>Polo A</b>			<b>Polo B</b>			<b>Polo C</b>			<b>Polo D</b>		
TD	TDE	A	TD	TDE	A	TD	TDE	A	TD	TDE	A
1	1	10	2	00	29	1	1	17	1	2	15
Total de TD: 5											
Total de TDE: 4											
Total de Alunos: 71											

No entanto, este estudo não contou com a participação de todos os tutores, alunos e outros membros da EaD. A escolha pelos sujeitos da pesquisa ocorreu por livre adesão, mediante a convite para que participassem do estudo. Foi realizado convite a todos os alunos, a todos os tutores a distância e de estágio e a uma parcela, da equipe, que Mill (2012) denominou, polidocente, ou seja, professores pesquisadores, coordenador de tutoria e coordenador do curso, havendo adesão apenas dos professores pesquisadores. Foram mantidos os anonimatos de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo descritos, primordialmente, pela função seguida pelo polo (como, por exemplo, TD – Polo A) ou apenas no caso do polo de D, que possui dois tutores a distância de estágio, a descrição foi organizada com a função associada a um numeral e o polo, como por exemplo: TDE1 do polo D. A tabela a seguir demonstra como ficou o campo empírico desta dissertação:

Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos da investigação de acordo com seus polos de atuação

<b>Turma três: CLEC/ UaB/ UFPel</b>															
<b>Polo A</b>				<b>Polo B</b>				<b>Polo C</b>				<b>Polo D</b>			
TD	TDE	A	PP	TD	TDE	A	PP	TD	TDE	A	PP	TD	TDE	A	PP
1	1	1	1	1	0	3	0	0	0	0	1	0	2	6	1
Total de tutores a distância: 2															
Total de tutores a distância de estágio: 3															
Total de alunos: 10															
Total de professores pesquisadores: 3															
<b>Total de sujeitos da pesquisa: 18</b>															

A caracterização dos sujeitos participantes do estudo permite maior entendimento quanto ao campo empírico, localizando esses agentes no tempo e no espaço, com suas trajetórias e experiências de vida que se cruzam com as suas experiências educativas vividas enquanto tutores-professores, alunos e professores pesquisadores da EaD. Segundo Domingo e Ferré (2010), a experiência não é

apenas algo que acontece, mas sim algo que se tem, que pertence e que constitui cada ser e modos de agir.

As tutoras-professoras a distância (TD) dos polos A e B possuem formação superior em Educação, Curso de Pedagogia, assim como pós-graduação em nível de especialização em Educação. Ambas tutoras-professoras fazem parte das redes pública municipal e estadual de ensino e trabalham com a EaD entre cinco e seis anos. Suas experiências de docência estão entre 12 e 27 anos.

Quanto às tutoras-professoras a distância de estágio (TDE) dos polos A e C, houve uma variação quanto as suas formações e tempos de atuação. As formações superiores dessas tutoras-professoras estão entre os cursos de Letras, História e Biologia. Duas dessas tutoras possuem pós-graduação em nível de especialização ligadas as suas áreas de formação e uma das TDE possui mestrado também na sua área de formação inicial. O tempo de atuação na EaD varia entre um ano e meio a cinco anos e quanto ao tempo de exercício da docência, de modo geral, varia de cinco a 26 anos.

Quanto as professoras pesquisadoras (PP) dos polos de A, C e D, verificamos que suas formações superiores ocorreram nos cursos de Letras e Matemática. Todas as professoras pesquisadoras possuem mestrado em Educação e na sua área de formação inicial. A experiência em EaD varia entre três e oito anos de atuação.

O grupo de alunos participantes do estudo está na faixa etária dos 26 anos aos 56 anos e a formação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo representa a primeira formação em nível superior para estes alunos. Alguns deles já atuam como professores das redes públicas municipais de suas cidades, possuindo formação para o magistério do Ensino Médio.

Estes dados, quanto a caracterização dos sujeitos, foi possível a partir da aplicação de entrevistas, através de um questionário online aos sujeitos da pesquisa. Na análise de dados houve maior exploração quanto aos achados da pesquisa proporcionado pelas entrevistas. Consideramos importante, neste momento, materializar o campo empírico e seus sujeitos de modo mais claro.

### 3.3 O CLEC e o seu AVEA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) tem por finalidade proporcionar formação em educação a profissionais capazes de atender a especificidade da zona rural e de “periferia urbana assim como qualquer espaço escolar e não-escolar que traga marcas de uma cultura do campo por dentro das cidades do território nacional”<sup>9</sup>. O objetivo geral, descrito no Projeto Político Pedagógico (2012, p. 10) do curso, refere-se a:

Formar licenciados em Educação do Campo para docência nos anos iniciais da Educação Básica, que tenham conhecimento adequado sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Infantil e Gestão dos processos educacionais em espaços escolares e não escolares os quais demandem conhecimentos específicos sobre a complexidade dos territórios do campo, capacitados para participarem na organização, no planejamento e na gestão de processos educacionais, tendo a pesquisa e a inclusão como princípios norteadores da ação docente.

Para proporcionar esta formação, o CLEC organizou um ambiente virtual de aprendizagem na plataforma moodle, sendo esta considerada uma das mais completas plataformas para o desenvolvimento de diversas ferramentas para a integração de usuários e ambiente virtual de aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) possui denominações diferentes, mas trata-se de um mesmo espaço de formação em Educação a Distância que, para alguns autores, favorece mais a aprendizagem (MATTAR, 2012) e, para outros, também envolve práticas de ensino (DE BASTOS; ALBERTI; MAZZARDO, 2005; CORDENONSI; BERNARDI, 2010).

Neste estudo adotamos a sigla AVEA, que corresponde ao **ambiente virtual de ensino e de aprendizagem**. A opção em utilizar este conceito ocorreu a partir de estudos e reflexões que o grupo de pesquisa do qual fazemos parte, FORPRATIC (Grupo de Pesquisa, Formação e Práticas de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação), vem desenvolvendo unido a autores que defendem essa nomenclatura (DE BASTOS; ALBERTI; MAZZARDO, 2005) (CORDENONSI; BERNARDI, 2010), pois entendemos que este ambiente configura duas práticas, as práticas de ensino e as de aprendizagem. Há a compreensão de que são processos

---

<sup>9</sup> Esses dados foram retirados do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo de 2012.

distintos, mas que se integram e que, portanto, devem ser analisados para se entender e intervir em um contexto, neste caso, o cenário da EaD.

O AVEA é um espaço destinado às possibilidades de múltiplas interações: aluno-ambiente, alunos e alunos, aluno e conteúdo, alunos e tutores, tutores entre si, etc. A denominação de ambiente digital para a formação dos alunos utilizada no CLEC é a de AVA, contudo, por entendermos que este também é um espaço de ensino, o compreendemos como sendo um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA).

Nesse espaço está organizada a estrutura do curso do CLEC, onde são apresentados os eixos ou blocos temáticos distribuídos por turmas e por semestres. Dentro de cada eixo há as ferramentas de comunicação, em sua maioria assíncronas – como, mensagens, fóruns, blogs – e, síncronas – como os chats – que se configuram em comunicações simultâneas entre alunos e tutores, professores, etc.

A organização do CLEC quanto aos agentes que atuam na formação dos alunos em EaD é constituída pelo o professor pesquisador, pelo coordenador do curso, pelo coordenador de tutoria, pelo professor conteudista, pelo tutor presencial e pelo tutor a distância. O professor pesquisador é o professor que dirige o trabalho dos tutores, organizando reuniões e fazendo acompanhamentos das atividades destes e dos discentes. O coordenador do curso viabiliza as práticas de formação quanto ao currículo do curso e acompanha o trabalho de todos os outros agentes envolvidos no processo. O coordenador de tutoria acompanha as atividades dos tutores e realiza a organização dos espaços virtuais de postagens de relatórios e outros documentos. O professor conteudista é aquele que organiza as tarefas no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) de cada eixo, disciplina, seleciona os materiais, prevê leituras e solicita as avaliações dos discentes. O tutor presencial é aquele que executa as tarefas definidas pelos professores conteudistas e acompanha semanalmente os alunos nos encontros presenciais. O tutor a distância é aquele responsável pela correção das tarefas dos alunos, da motivação dos mesmos, das cobranças para que os alunos não esqueçam e não deixem de realizar nenhuma tarefa, realiza uma etapa da avaliação, responde as dúvidas dos

alunos e deve estar em constante atualização quanto ao plano de ensino de cada disciplina ou eixo, como é denominado na EaD<sup>10</sup>.

A Figura 1 representa a tela inicial do CLEC, onde aparecem os eixos em andamento do semestre na parte central. Na lateral esquerda as turmas do CLEC, novamente os eixos e outros cursos presentes no sistema de EaD da UFPel. Na aba direita estão apenas os ícones que se direcionam aos eixos/disciplinas.

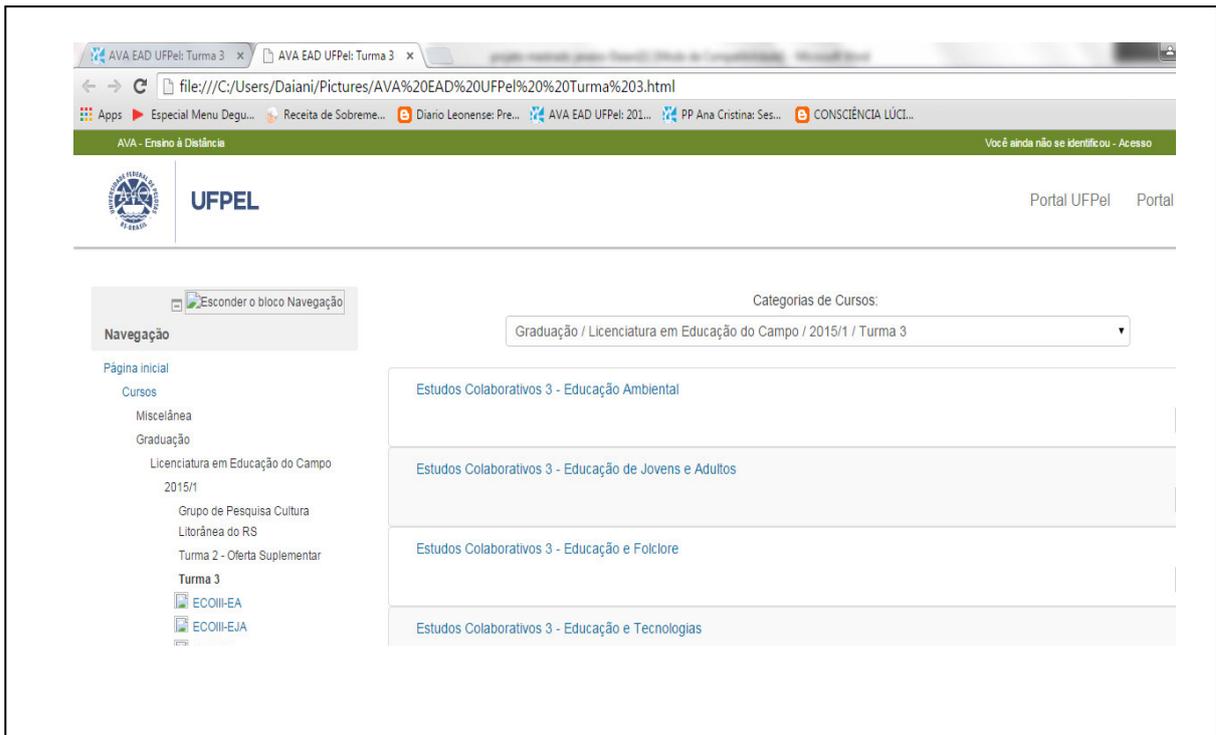


Figura 1 - Página inicial do CLEC

A Figura 2 mostra a página principal do eixo Linguagem e Escola II. Nesta página estão todas as tarefas e atividades que os alunos devem realizar, assim como a ementa, o plano de ensino e os meios de comunicação assíncronas entre tutores e alunos e alunos entre si. Na aba esquerda aparece o espaço de navegação, os participantes e os módulos (que representam aulas) do eixo/disciplina em andamento. Na aba direita estão as últimas notícias, os próximos eventos e as atividades recentes dos participantes, inclusive mostrando as incidências nos fóruns que estão abertos para trocas e diálogos, como o fórum de dúvidas do referido eixo.

<sup>10</sup> Esses dados foram retirados do Projeto Político Pedagógico do CLEC (2012) e do Guia do Bolsista (CLEC, 2012) que o curso organizou para orientar o trabalho dos agentes que atuariam no curso.

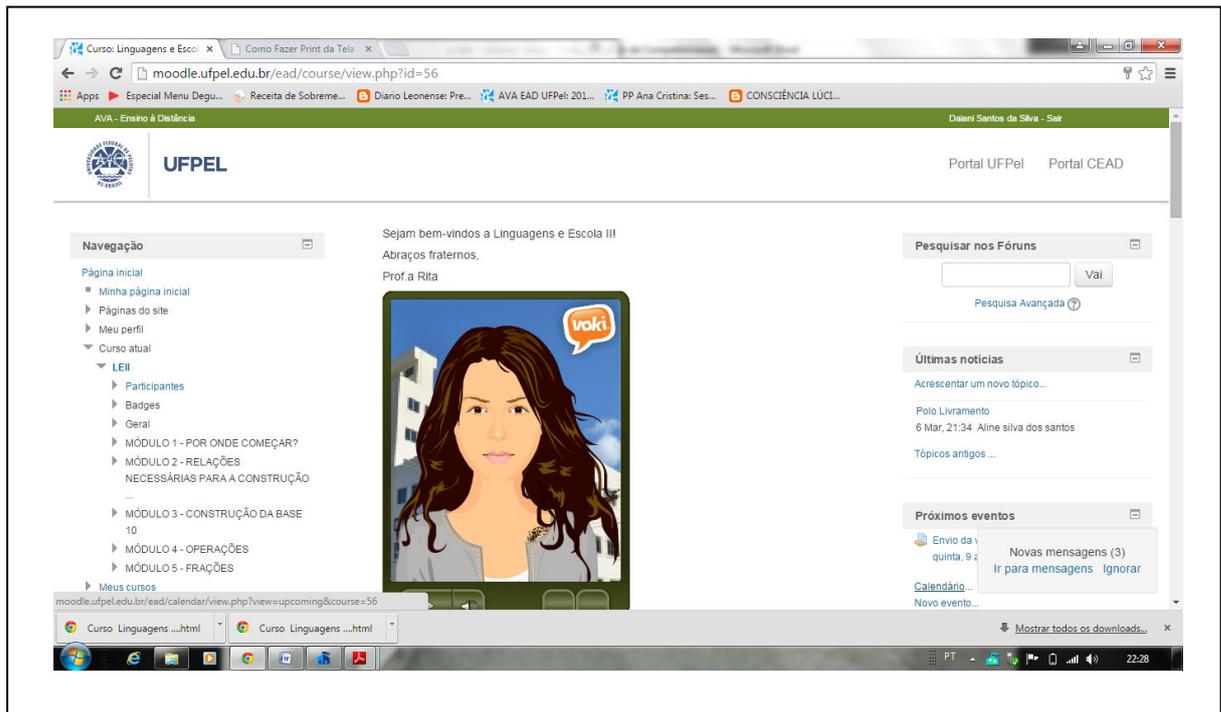


Figura 2 - Página inicial do eixo Linguagem e Escola

Quanto aos aspectos curriculares e de estrutura, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPel está organizado sob inspiração do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (BRASIL, 2007) e atualizado a partir de 2012 com o programa PRONACAMPO. Segundo o projeto pedagógico do curso (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CLEC, 2012, p. 11), ficou assim determinado:

Apesar de inspirada na política do PROCAMPO (que remonta ao ano de 2008), é importante ressaltar que atualmente esta política assumiu status de Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a partir de 20 de março de 2012.

O curso tem regime semestral, com duração mínima de quatro anos, com desdobramentos em oito semestres. Cada semestre é executado em dezessete semanas e a estrutura curricular está pautada em três grandes núcleos fundamentais:

- Núcleo de Estudos Básicos;
- Núcleo de Práxis Pedagógica em Educação do Campo;
- Núcleo de Formação complementar.

**O Núcleo de Estudos Básicos** está organizado em três campos de conhecimento: Formação Geral, Processo Educativo e Currículo e Investigação da

Realidade. *O campo de conhecimento da Formação Geral* corresponde à aplicação (Ibid., 2012, p. 19):

[...] de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Educação do Campo e à realidade sócio-histórico-cultural, política e econômica de áreas rurais brasileiras, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. Destacam-se neste campo as linguagens sociais produzidas nos diferentes contextos de atuação do egresso em Educação do Campo.

Inseridas nesse campo estão as disciplinas ou eixos, que são: Educação a Distância I; Educação a Distância II; Linguagem e Escola I, II e III; Educação do Campo I; Libras I e II; Estudos Integradores I, II e III; Educação Popular e Educação do Campo; e, Educação do Campo e Formação de Professores.

*No campo de conhecimento em Processo Educativo* há o estudo da didática, das teorias e metodologias pedagógicas, dos processos de organização de trabalho docente e das teorias relativas a constituição de aprendizagens. Nesse campo, a docência assume primordial destaque no curso, onde há a formação deste campo de saber concentrando conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento de uma formação crítica e transformadora, também sendo trabalho os princípios de inclusão e de interdisciplinaridade (Ibid., 2012). Nesse campo, há as disciplinas ou eixos de Processo Educativo I, II, III, IV e V.

*No campo do Currículo e Formação da Realidade* é privilegiada a relação teoria e prática (Ibid., 2012, p. 22):

Esse eixo privilegiará os fundamentos teórico-práticos para a construção de um currículo crítico, através dos Eixos que abordarão especificamente esse tema e o tema de Gestão, bem como envolverá todo o movimento de pesquisa de realidade desenvolvido durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo e sua articulação com as atividades pedagógicas da escola e das atividades de ensino (mesmo que essas sejam em abordagens mais informais – fora da escola).

As disciplinas e/ou eixos que compõem este campo são: Escola e Políticas Públicas I, II e III; e, Educação do Campo II e III.

O segundo núcleo no qual está alicerçada a base curricular do CLEC é o **Núcleo de Práxis Pedagógica em Educação do Campo**, cujo objetivo é o de pesquisar e buscar desenvolver a práxis na formação do professor (Ibid., 2012, p. 22):

Nesse sentido o Núcleo de Práxis Pedagógica em Educação do Campo oportuniza o contato com a realidade, através da imersão no contexto

escolar e propiciará aos acadêmicos vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, concorrendo para a compreensão e integração de estudos realizados em cada momento do Curso.

Neste núcleo ocorre a inserção do aluno no campo de atuação da prática pedagógica e de pesquisas no entorno da escola. E está estruturado em três níveis: Campo curricular da Pesquisa, Campo de Estudos Colaborativos e Campos de Estágios.

No *Campo Curricular da Pesquisa* encontram-se as seguintes disciplinas ou eixos: Abordagem de Pesquisa I, II, III e IV; Seminário de Teoria e Prática Pedagógica; e, Relatório de Trabalho e Conclusão do Curso.

O *Campo de Estudos Colaborativos* está voltado à atuação profissional e os alunos escolhem uma área de atuação devido à demanda das localidades nas quais desejam atuar na prática profissional. Estão distribuídas as disciplinas e/ou eixos do seguinte modo: Estudos Colaborativos I, no qual são apresentadas as áreas de: Educação de Jovens e Adultos, Anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos, Educação Infantil, Educação Especial, Gestão Educacional, Educação Ambiental e Educação e Tecnologia; Estudos Colaborativos II, III, IV e V; O ensino da história e cultura Africana e Indígena nos currículos escolares; e, Políticas de Educação Ambiental.

No *Campo de Estágios* ocorrem os quatro estágios do curso: Estágio I – Investigação Ação em Escolas públicas I: observação da sala de aula (102 horas destinadas a prática e 34 horas voltadas a teoria); Estágio II – Investigação Ação em Escolas públicas II: regência em Educação infantil (136 horas de prática e 34 horas de teoria); Estágio III – Estágio curricular nas séries iniciais da Educação Básica: regência em séries iniciais (153 horas de práticas); e, Estágio IV – Investigação Ação em atividade docente: práticas dos estudos colaborativos (136 horas de prática e 51 horas de teoria).

Por fim há o último núcleo que estrutura o currículo no GLEC, que é o **Núcleo de Formação Complementar** que se compõe em três campos do saber: Campo Extracurricular de Ensino, Campo Extracurricular de Pesquisa e Campo Extracurricular de Extensão (Ibid., p. 30).

O projeto pedagógico do curso de Educação do Campo fundamenta-se em princípios que consideram a pesquisa e a inclusão como princípios norteadores da ação docente; que promovem a articulação teoria-prática como eixo da construção do conhecimento não-fragmentado; que incentivam a atuação em diferentes contextos com uso de estratégias que

**respeitem as diferenças.** Além disso, subtrai-se do projeto pedagógico o objetivo de formar educadores que atuem como **pesquisadores**, caracterizando-se pelo **questionamento e investigação constante**; pelo **pensamento crítico e auto-crítico** e pela **capacidade de argumentação**; e que também sejam **professores filósofos que inventam conceitos**, que operam o pensar; e como **professores antropólogos** que estão constantemente **preocupados em compreender a realidade das pessoas e seus territórios**, etnografando a cultura, os costumes, as estratégias de sobrevivência, a saúde e a história do entorno onde atua (grifos do autor).

A partir do exposto quanto ao projeto político pedagógico do curso é possível identificar as bases filosóficas e teóricas que compõem o curso buscando a formação de um profissional que seja crítico, reflexivo, autônomo, inserido na curiosidade e na busca pela pesquisa, que compreendam e que saibam intervir de modo a qualificar as práticas pedagógicas inseridas em uma sociedade. Busca-se a formação de um profissional complexo e que vive em uma sociedade complexas. Nesse sentido, buscar compreender o trabalho pedagógico que os tutores a distância desenvolvem nas suas ações de tutoria, ou seja, compreender as suas práticas pedagógica-didática podem dar pistas de como este processo está sendo alcançado.

### 3.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados utilizaremos a análise textual discursiva na perspectiva de Moraes (2003, p. 192). Segundo o mesmo autor, a análise textual qualitativa

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma *tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (grifos do autor).

Este método de análise está coerente com o delineamento de pesquisa adotado e sugerido por autores que trataram sobre a netnografia (GEBERA 2008). E, de acordo com Moraes (2003), a análise textual discursiva tem sido utilizada em

pesquisas de mestrado e de doutorado em diferentes áreas do conhecimento, como Comunicação, Psicologia, Serviço Social, Educação e Educação Ambiental, ampliando a sua aplicação na elucidação dos dados encontrados nas pesquisas.

A organização da análise sob a luz da análise textual discursiva está pautada em quatro focos, conforme destacou Moraes (2008). Os três primeiros focos compõem um ciclo, constituindo-se como elementos principais. O primeiro foco é onde deverá ocorrer a desmontagem dos textos e é denominado de unitarização. Implica examinar os materiais recolhidos na investigação em seus detalhes, fragmentando-os para se conseguir unidades menores que representam os fenômenos evidenciados. O segundo foco, chamado de categorização, é o momento no qual há o estabelecimento de relações entre as unidades menores detectadas na unitarização, “combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como estes elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (Ibid., p. 191). A terceira etapa será onde deverá ocorrer o metatexto, ou seja, o resultado da intensa impregnação nos materiais de análise das duas etapas anteriores que promovem a emergência de um novo olhar sobre os fatos. Segundo Moraes (2003), o metatexto representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto das etapas anteriores. E, por fim, há a última etapa que consiste em um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões, evidenciando os resultados e os processos criativos e originais. Desse modo, a análise textual discursiva será explorada nas etapas descritas por Moraes (2003), com a unitarização do corpus dos textos, após a categorização, para se alcançar um metatexto que possibilite elucidar as indagações da pesquisa, qualificando-a e promovendo novas compreensões e novas aprendizagens.

A partir das construções que emergirem da análise textual discursiva ou da análise textual qualitativa, poderão surgir novos desafios de pesquisa, estudos futuros, promovendo o crescente interesse acerca do próprio método de análise, assim como um estudo contínuo das evidências que foram percebidas ao longo da investigação.

Inicialmente trabalhamos com duas categorias a priori que foram elencadas pelo aporte da pesquisa. Essas categorias foram as de Docente e de Prática Pedagógica.

A primeira, está estritamente ligada à nossa compreensão quanto a figura do tutor no campo educativo da educação a distância. As ações desempenhadas pelos

tutores-professores do CLEC foram consideradas ações docentes mesmo antes do processo de análise devido ao repertório teórico que elegemos para esta dissertação (MILL, 2012; BELLONI, 2009; GONZALES, 2005). Para estes autores a prática do tutor em EaD representa um novo arranjo do trabalho docente, implicando novas formas de organização da docência em um ambiente virtual, com singularidades específicas, porém conectadas ao ensinar e ao aprender.

A segunda categoria foi eleita devido a conexão que estabelece com a primeira. Sendo os tutores em EaD considerados tutores-professores que desempenham ações docentes e, que, portanto, veem a desenvolver uma prática pedagógica (FRANCO, 2012; SACRISTÁN, 1995). A prática pedagógica está circunscrita a ações dos tutores-professores junto aos alunos, a sua sala de aula. Em EaD, a sala de aula é representada pelo ambiente específico de cada eixo/disciplina que contém as ferramentas para a comunicação como chats e fóruns, assim como os espaços para as atividades e postagem de feedback dos tutores-professores, compondo um novo arranjo do desenvolvimento do trabalho docente, em um espaço-tempo diferenciado do da educação presencial. Quanto a isto Kenski (2013, p. 60) afirma que “ a EaD online, com seus espaços, tempos e procedimentos diferenciados é, por si só, diferente. Como nova forma de fazer educação, fascina e entusiasma a muitos”.

No decorrer da análise surgiram duas categorias emergentes que foram sendo elencadas a partir da desconstrução dos textos dos chats, dos fóruns e dos relatórios de bolsistas (tutores-professores), compondo um conjunto de textos. A partir da desconstrução dos textos surgiram unidades significativas que, com o estabelecimento de relações (MORAES E GALIAZZI, 2011), foram definindo categorias, inter-relacionadas a outras unidades, fortalecendo a categoria base e surgindo subcategorias com sentido e significado para a elucidação do objeto de estudo. As categorias emergentes foram as de Ações Individuais e de Ações Coletivas.

Desse modo, a partir da desconstrução dos textos e do estabelecimento de relações foi possível compor as categorias, captando o novo emergente, representado pelas categorias emergentes, que ao final analisadas no todo (conjunto textual), resultaram em um processo auto-organizado. Este processo auto-organizado é caracterizado por Moraes e Galiuzzi (2011, p. 12) como um processo de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem. Contudo,

tratando-se de análise textual discursiva, é possível que outras leituras sejam elaboradas a partir da construção do novo emergente ou meta texto, pois a leitura e a significação são elementos peculiares a cada leitor e poderão derivar em outras novas compreensões do tema.

#### **4. Achados da pesquisa: informações coletadas e analisadas**

A pesquisa netnográfica permite o acesso a um grande número de informações, pois trata-se de um delineamento de pesquisa online (KOZINETS, 2014) que admite variadas formas de coleta de dados. Para este estudo, os tipos de coletas de dados admitidos foram a observação participante do AVEA do CLEC e suas ferramentas de interação como: fóruns e chats, além da análise de documentos e entrevistas.

O número elevado de dados coletados exige do pesquisador um trabalho minucioso, de atribuição de significado à informação obtida, tendo em vista a elucidação do objeto de estudo. Porém, este momento minucioso, causa um momento conflituoso, momento de caos na hora de selecionar os achados mais importantes, onde o pesquisador tem papel semelhante a um garimpeiro. Para Kozinets (2014), em virtude do elevado número de dados coletados, a partir de um delineamento do tipo netnográfico, é incômodo para o pesquisador fazer o levantamento quantitativo de todas as observações nas diferentes ferramentas que houveram no ambiente (Ibid., p. 110-111):

Durante a coleta de dados, alguns netnógrafos podem querer manter uma contagem do número exato de mensagens e páginas de dados que foram lidas. Alguns analistas e editores em meu campo de pesquisa requisitam esse tipo de contabilidade [...]. Na prática esse é um conjunto de medições meio incômodo de se fazer. Quantos participantes distintos estavam envolvidos? Quantas conversas contínuas foram mantidas? Quantos encadeamentos de mensagem foram lidos durante o período de imersão, e quantos nomes de usuários distintos eles representam? Responder a essas perguntas pode exigir uma contadoria impressionante.

Houveram muitas informações e organizamos diversos registros, tentando realizar a nossa “contadoria”. Contudo, contabilizaremos apenas os registros que foram utilizados literalmente para a elucidação do objeto de nossa investigação, qual seja, o de compreender a prática pedagógica do tutor a distância, compreendendo

suas ações.

Antes mesmo da análise dos dados coletados, desenvolvemos, ao longo do referencial teórico, duas categorias imprescindíveis para a busca da compreensão da prática pedagógica do tutor na EaD, no caso do CLEC. Essas categorias *a priori* ofereceram sustentação teórica ao longo de todo o estudo. Segundo Moraes (2003), toda a categorização implica em uma teoria, sendo um olhar teórico explícito. Ainda, conforme Moraes (2003), quando as teorias são “definidas e assumidas antes da análise, propriamente dita antes dos dados, examinando-os com base em teorias escolhidas com antecedência” (Ibid., p. 200) são denominadas de categorias *a priori*, sendo “caixas” (Ibid., p. 200) nas quais os dados serão classificados. Essas categorias foram a de Docentes e de Prática Pedagógica.

Estas duas categorias, serviram de base para a organização das entrevistas que realizamos. Foram organizados três tipos de entrevista: uma para tutores-professores, outra para alunos e outra para agentes da equipe polidocente.

A entrevista para os tutores foi organizada a partir da dinâmica de tópicos-guias (BAUER; GASKELL, 2013). Elegemos três tópicos-guias fundamentais, a partir dos quais, elaboramos nossas questões. Os tópicos-guias eleitos foram: dados de identificação, dados quanto a formação pedagógica e dados quanto a atuação do tutor. As questões elaboradas foram:

1. Qual o seu nome? Sua idade? Local de atuação e de moradia?
2. Conte-me sobre a sua formação pedagógica.
3. Conte-me como você iniciou suas atividades na Educação a Distância.
4. Conte-me sobre alguma experiência significativa (marcante) para você em EaD, no CLEC e em especial na tutoria.
5. Fale um pouco de como você organiza a suas ações de tutoria no CLEC.
6. Conte-me como você se relaciona com os outros membros do curso.
7. No seu entendimento, qual a importância do tutor no processo formativo do CLEC?
8. O que é ser tutor para você?
9. Fale sobre os desafios que você enfrenta no cotidiano (dia a dia) na ação de tutor.
10. Fale um pouco sobre suas conquistas na EaD, no CLEC e, em especial, como tutor.

As entrevistas organizadas para os alunos foram elaboradas sucintamente, tendo por intuito estimular o aluno de modo que conseguíssemos captar a sua percepção quanto ao tutor no CLEC. Assim, organizamos as questões:

1. Qual o seu nome? Sua idade?
2. De qual polo você é aluno (a)?
3. Conte-me sobre a sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo.
4. Qual a importância deste curso para a sua formação profissional?
5. Conte-me como é a sua relação com os tutores a distância.
6. Como você descreveria a atuação do tutor no processo educativo do CLEC?
7. Que relações e/ou aproximações você percebe entre o tutor e o professor?

E, por fim, as entrevistas organizadas com os outros membros da equipe polidocente (MILL, 2012), neste caso, com os professores pesquisadores, teve por objetivo entender como estes profissionais percebiam a atuação do tutor a distância. As questões para a entrevista foram:

1. Qual o seu nome?
2. Conte-me sobre sua formação e o seu tempo de atuação na EaD e no CLEC.
3. Fale sobre a sua relação com os tutores (desafios e contribuições dos mesmos no andamento do curso).
4. Como os tutores desenvolvem ou deveriam desenvolver as suas funções no CLEC?
5. Que importância você atribui aos tutores no processo educativo do CLEC?

Os dados do primeiro tópico ou das identificações serviram para as caracterizações dos sujeitos da pesquisa, descritos na apresentação do campo empírico. A opção para a aplicação de três tipos de entrevistas faz parte de nossa estratégia metodológica quanto a triangulação, permitindo maior fidedignidade aos resultados obtidos a partir de coletas de dados variadas e sujeitos de pesquisas variados.

Além dessas categorias, houve o surgimento de outras duas grandes categorias. Estas categorias são chamadas de *emergentes*, pois “são construções teóricas que o pesquisador elabora, a partir das informações do *corpus*” (MORAES,

2003, p. 198) (grifos do autor). As categorias emergentes foram: Ações Individuais e Ações Coletivas.

Para uma breve explicação<sup>11</sup>, reiteramos a decodificação das siglas utilizadas nesta análise, tendo em vista o anonimato dos sujeitos e polos de pesquisa. Os polos foram identificados pelas letras A, B, C e D. Os sujeitos foram identificados pelas siglas, já utilizadas na EaD relativas a sua função. As letras TD, referem-se aos tutores a distância. As siglas TDE, referem-se aos tutores a distância de estágio. As siglas PP, referem-se a professor pesquisador. A letra A, refere-se a alunos.

#### **4.1 Categoria *Docente***

Esta categoria representa uma das categorias *a priori*, a partir da qual esboçamos nosso entendimento quanto a ação docente na EaD. O tutor-professor envolve uma série de atribuições, tarefas deliberadas que dizem como deve ser sua intervenção junto aos alunos. No entanto, embora essas prescrições, o tuto-professor elabora ações individuais, tendo modos de agir que nem sempre estão esboçados por prescrições, mas que se nutrem de conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira, enquanto docente, ou de suas experiências, enquanto aluno, somados aos seus conhecimentos empíricos e teóricos que oferecem suporte as suas ações, havendo uma ação individual, singular, do sujeito que ensina e que ao mesmo tempo aprende em EaD. É considerado como o agente do ensino em EaD (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2014; BELLONI, 2009; MATTAR, 2012), que desempenha diversos papéis e que mais estabelece vínculos com os alunos, acompanhando de perto, mesmo que longe geograficamente, seu desenvolvimento acadêmico.

Os tutores-professores desempenham em EaD diversificadas funções em âmbitos administrativos, pedagógicos, intelectuais, tecnológicos e sociais (MATTAR, 2012) e, suas ações, nesses diversificados campos, definem as suas ações docentes em EaD.

Quanto a ação docente, a maioria dos tutores-professores investigados consideraram-se docentes, pois perceberam suas ações semelhantes as ações de professores, sentindo-se professores, relatando-nos que suas atitudes e práticas

---

<sup>11</sup> Nas páginas 45 e 46 desta dissertação, na descrição do campo empírico, já havíamos realizado a decodificação das siglas que correspondem aos sujeitos e polos desta pesquisa.

lhes revelaram isso. As questões sete e oito, de suas entrevistas, procuraram conhecer essas percepções, investigando como eles entendiam a importância de ser tutor no processo formativo do CLEC e o que representava ser tutor para eles. De modo geral, para os tutores-professores a importância do tutor está atrelada a sua *ação de tutor*, ao seu desempenho e as suas atividades. O “ser tutor” também está fortemente conectado a estas relações. Assim os tutores entenderam que o, ser tutor estava ligada a ação do tutor-professor na medida em que em suas falas revelaram que ser tutor é:

- Ser professor, orientador, questionador, incentivador, aliado aos alunos – “guia” dos alunos;
- Ser o intermediário entre alunos e professores;
- Oportunizar auxílio aos alunos, sendo fundamental para o êxito no processo de ensino e aprendizagem;
- Estar presente, compartilhar e ser responsável;
- Contribuir para o processo de formação de outras pessoas.

Destaca-se que a relação do ensino entre os tutores-professores e seus alunos, representa um dos sentidos que os unem a ação do professor. Esse estar atento, ser responsável, intermediar, acompanhar e incentivar estão conectados com as ações de docentes, exigindo constante aprendizado e atualização do conhecimento para que possam efetivamente atender a demanda dos alunos, conforme expressa o TDE 1:

TDE 1: Ser tutor é uma experiência de aprendizagem constante, de esforço para se adequar a novas tecnologias, ambientes virtuais e situações inusitadas que surgem ao longo dos semestres. É preciso ter paciência e dedicação para tentar desenvolver um bom trabalho e auxiliar da melhor maneira possível o discente que está sendo atendido à distância, o que não é um processo fácil tanto para o professor, quanto para o aluno (TDE 1 polo D).

A percepção do tutores-professores quanto a sua própria ação reflete toda importância que sua função carrega. São denominados de teletrabalhadores ou trabalhadores virtuais (MILL, 2012) que, embora não possuam condições de trabalho e de remuneração dignas de um profissional da educação (MILL, 2012; MATTAR, 2012), possuem um alto grau de importância na EaD. Segundo Mill, Ribeiro e Oliveira (2014), a importância dessa percepção deve estar clara para os gestores da EaD, pois, na maioria das experiências de EaD, são eles, os tutores, os agentes responsáveis pela interação e conexão junto aos alunos. Mattar (2012) contribui a

esta percepção de tutor como professor quando colabora para a divulgação do movimento da Unificação da Profissão de Tutor<sup>12</sup>, fazendo a defesa de que tutor é professor por este possuir diversos papéis na EaD: administrativo e organizacional, social, pedagógico e intelectual e tecnológico (Ibid., p. xxvi):

A função do tutor é também acompanhar o aprendizado dos alunos e coordenar o tempo para o acesso ao material e a realização de atividades. Nesse sentido, o tutor desempenha um *papel administrativo e organizacional*. O tutor é o responsável pelo contato inicial com a turma: provoca a apresentação dos alunos e inclusive lida com os mais tímidos, que não se expõem com facilidade em um ambiente virtual; envia mensagens de agradecimento; fornece a eles feedback rápido; mantém um tom amigável. O tutor é o responsável por gerar um senso de comunidade na turma que conduz e, por isso, deve um elevado grau de inteligência interpessoal. Nesse sentido ele desempenha um *papel social*. O tutor tem também um *papel pedagógico e intelectual*, que envolve elaborar atividades, incentivar a pesquisa, fazer perguntas, avaliar respostas, relacionar comentários discrepantes, coordenar as discussões, sintetizar seus pontos principais e desenvolver o clima intelectual geral do curso, encorajando a construção do conhecimento. O tutor deve auxiliar os alunos na interpretação do material visual e multimídia, pois muitas vezes os alunos não possuem essa capacidade e isso pode prejudicar o andamento do curso. Nesse caso ele desempenha um *papel tecnológico*. Por fim, o tutor deve avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos no curso (grifos do autor).

Os alunos, também perceberam a ação do tutor como professor, atribuindo sentido e significado em suas práticas de ensino. A sétima questão da entrevista com alunos abordou as relações e/ou aproximações entre as figuras de tutor e professor. Alguns alunos dizem ser o mesmo agente, pois originam-se em funções semelhantes. Ambos orientam, medeiam e guiam os alunos em seus processos de ensino e de aprendizagem. Outro dado destacado pelos alunos nessa relação de proximidade entre tutor e professor, está relacionado ao nível de exigência dos tutores em relação as suas tarefas, aos trabalhos realizados. Há uma relação de conectividade, de proximidades de significados e de trabalho entre tutores e professores. Segundo, os alunos, esta relação foi percebida como:

A: Relação de conectividade. Embora o educador não esteja com o corpo presente no momento que o educando abre o ambiente midiático, ambos ficam convictos que estão interagindo, tanto um como o outro se comprometem a seguir as regras da modalidade da EaD, isto é, um de fazer as tarefas e estudar, e o outro de apresentar novos conhecimentos, elaborar as tarefas, avalia-las e orientar, sendo tudo isto possível pelo canal da

---

<sup>12</sup> Foi organizado um documento denominado de *Tutor é professor: Carta de João Pessoa* no Encontro de Professores de EaD, realizado em João Pessoa durante o 8º Senaed – Seminário Nacional ABED de Educação a Distância, em 28 e 29 de abril de 2011, promovendo propostas do movimento de unificação (MATTAR, 2012, p. xxx).

internet o que em outra época era por postagens no correio (ALUNO DO POLO A).

A partir desta fala percebe-se que o aluno destacou a distância física entre ele e o tutor-professor, mas, contudo, não coloca esta diferença como empecilho para o ensino e para a sua aprendizagem. Ainda destaca quais percepções possui das ações dos tutores, apresentando conhecimentos, organizando tarefas, avaliando, orientando, sendo atividades ligadas à função de professores. Outro relato revela algo semelhante.

A: Percebo uma aproximação muito grande entre ambos, pois estes desempenham papel fundamental no ensino tanto no que se refere a EaD ou em aula presencial. O tutor é o professor que ensina a distância (ALUNA DO POLO D).

Novamente, a relação com ensino revela um elo entre o ser tutor e o ser professor expressando que as ações dos tutores são fundamentais para o ensino na EaD.

Segundo Belloni (2009, p. 81), os tutores, os professores, devem “tornar-se parceiros dos estudantes no processo de construção do conhecimento”, ensinando-os a aprender e buscando incentivar a aprendizagem aberta e autônoma, no qual o aluno é integrante do seu processo de ensino e de aprendizagem, e o professor, nesse caso o tutor-professor, intermediaria esse processo.

Os professores pesquisadores, membros da polidocência, responsáveis pelas equipes dos polos, também relataram a importância dos tutores no processo educativo do CLEC. Em uníssono, a percepção dos PP's, quanto a importância dos tutores no CLEC, revelaram que estes desempenham ações essenciais:

PP: O tutor é quem realiza o trabalho e desenvolve as atividades com os alunos. O resultado deste convívio é que possibilita o funcionamento dos polos. Se olharem o perfil dos tutores perceberão que demonstram em grande maioria: empatia, responsabilidade, atenção as demandas surgidas no polo, preocupação com as ausências nas aulas e com a mediação entre o que é solicitado em cada eixo e a efetiva realização (PP DO POLO A).

Destaca-se, nesta fala, a relação dos tutores-professores com os alunos, sendo os agentes, conforme asseverou Mill, Ribeiro e Oliveira (2014), Mill (2012) e Mattar (2012), que mais interagem com os alunos, levando-os a realizar as tarefas, estimulando-os e auxiliando-os. Ainda, outro PP expos que:

PP: Os tutores são parte essencial do processo em EaD. É a figura de professor que o aluno tem mais próximo de si, e que muitas vezes serve como espelho para as suas atitudes em sala de aula. A mediação e conexão dos tutores com a equipe é imprescindível no que toca a construção dos conceitos pelos alunos e parece aumentar o sentimento de pertença do aluno com o curso e com a universidade, bem como estimular os estudantes no que toca à compreensão dos trabalhos sugeridos e dos conceitos trabalhados (PP DO POLO C).

Novamente percebemos a figura do tutor enquanto professor, assim como sua relevante contribuição no curso e suas relações de proximidades com os alunos, sendo um referencial para estes acerca do próprio curso e da universidade. São os agentes da mediação pedagógica e, seu desempenho é essencial no processo educativo, confirmando o que a literatura discorre sobre os tutores (MATTAR, MILL, 2012; BELLONI, 2009 e GONZALES, 2005) e com nossas expectativas de considerar os tutores do CLEC como professores, relevando, desse modo, a categoria de tutores-professores.

#### **4.2 Categoria *Prática Pedagógica***

A segunda categoria *a priori*, **Prática Pedagógica**, representa a compreensão das ações do trabalho pedagógico do tutor-professor em EaD. Esta categoria está fortemente atrelada a primeira, pois parte-se do princípio de que tutor é professor e, por consequência, há ações pedagógicas e didáticas, sua base de conhecimento (MIZUKAMI, 2004) e suas experiências (LARROSA, 2002) que compõem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da docência. Os tutores-professores realizam ações pedagógicas conectadas com o ensino e com a aprendizagem, derivando de outras práticas interligadas a outras ações (FRANCO, 2012b; SACRISTÁN, 1995), sejam estas práticas por adesão, negociação ou imposição, convivendo em um espaço tenso, onde, ao mesmo tempo, influenciam-se mutuamente.

O desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores-professores, foram exemplificados a partir dos relatos de como se percebem no campo educativo, suas funções e atribuições, suas relações com alunos, suas atividades individuais e coletivas, e, também através de suas boas experiências na EaD. Para Lima e Mill (2013), são estas boas experiências que vão permitindo que outros professores se envolvam com a EaD, representando uma nova forma de exercício da docência e,

por consequência, a superação de novos desafios. Na entrevista com os tutores-professores, a questão quatro buscou conhecer experiências positivas em EaD.

Foram identificadas duas situações que promovem o desenvolvimento de uma boa experiência. A primeira está relacionada ao crescimento intelectual do aluno, ao aprimoramento acadêmico e à confiança que receberam destes, sendo expressada por uma das tutoras-professoras da seguinte forma:

Uma experiência marcante vivenciada desde que ingressei no curso, diz respeito ao crescimento por parte dos discentes. Muitos iniciam os eixos com bastantes dificuldades na escrita, porém, no decorrer dos semestres o crescimento vai tornando-se perceptível. Considero acompanhar esse crescimento intelectual/acadêmico uma experiência marcante e gratificante (TDE DO POLO D).

A segunda está atrelada a própria prática de ser tutor e de possuir certeza nas atitudes que deliberam, não cometendo erros ou equívocos quanto a avaliação dos alunos, procurando ser justo nas decisões. Uma das tutoras-professoras citou como exemplo o desligamento de um aluno em virtude de situações costumeiras de plágios. E para este desligamento sua importância foi fundamental, assegurando a tomada de decisão pela coordenação do curso.

Reforçamos que o tutor-professor vem ganhando seu espaço de reconhecimento profissional<sup>13</sup> no campo educativo, onde suas ações e sua voz estão sendo percebidas no contexto em que atuam, pelos pares que com eles desempenham e compartilham uma ação, um objetivo. Esse movimento na ação do tutor-professor ocorre em um campo tenso e desafiante frente aos alunos e aos outros agentes da polidocência (MILL, 2012) e, são acontecimentos que se integram a um repertório de ações que servem de referência para outras deliberações. São experiências que marcam e que promovem aspectos da sua prática pedagógica.

Uma das tutoras-professoras pesquisadas revelou aspectos de suas experiências significativas relatando que:

O dia a dia é cheio de experiências significativas, mas o que mais me chama atenção é essa confiança que os alunos nos transparecem e o quanto devemos ser cuidadosos com o que cobramos e com o que dizemos, pois isso pode fazer com que eles sigam em frente ou desistam no meio do caminho (TDE DO POLO D).

As experiências que vivenciamos e as que proporcionamos devem estar unidas a reflexão, pensando no agir certo, no incentivo inteligente e respeitoso

---

<sup>13</sup> Este reconhecimento profissional do qual falamos não está associado ao reconhecimento em termos trabalhistas, pois, segundo Mill e Fidalgo (2007), os tutores ainda não são considerados trabalhadores pelos termos trabalhistas e sim apenas “bolsistas”.

perante ao aluno, realizando cobranças, porém valorizando seus crescimentos gradativos. Esta tutora-professora tenta refletir nas suas deliberações na tentativa de promover um novo olhar. E, nesse sentido, Domingo e Ferré (2010) ressalta que, pensar na educação enquanto experiência propõe um novo olhar ao ocorrido, ao vivido, propõe parar e refletir acerca do que esta vivência marcou ou modificou. A experiência nos provoca sentidos para algo vivido (Ibid., p. 26):

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva – algo que vives, que te afecta, que te pasa -, sin embargo, es condición de la experiencia estar implicados em un hacer, em una práctica, estar inmersos em el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, a veces, que nos exige o nos impone. Si no fuera así, lo que ocurriría nos sería indiferente, no nos pasaría [...] Es evidente que esto tiene una especial importancia en el campo educativo, ya que este es un campo de acción, de práctica [...].

Desse modo, a partir dos relatos dos tutores-professores, as conquistas obtidas na EaD representam crescimento e experiência profissional. Estas conquistas estão ligadas ao reconhecimento dos alunos aos tutores, a aproximação que a EaD oportuniza para que pessoas, especialmente distantes, possam sentir-se próximas, além do aprendizado que é proporcionado aos que enveredam por este caminho de ensinar e aprender a distância.

Os desafios e as conquistas parecem que caminham lado a lado, pois a cada desafio há a oportunidade de uma nova conquista. Kenski (2013, p. 62), ao tratar a EaD como uma nova cultura escolar, discutindo seus desafios, revela que “o desafio deve ser superado pelo trabalho em equipe, com parâmetros de produção organizacional [...]”, com ciclos de ações estabelecidos e flexíveis que oportunizem pensar e agir na tutoria em EaD.

Para Lima e Mill (2013), o campo docente em EaD foi sendo constituído a partir de professores que possuíam experiências significativas no ensino superior presencial dentro das IES e, deste modo, a ação docente na EaD é uma modalidade docente em descobrimento. Embora haja um repertório de boas práticas no ensino superior presencial, em EaD é preciso criá-las. Servem como referência, porém não são transpostas sem a observância das particularidades dessas duas modalidades de ensino. Segundo estes autores, “no início, a maioria dos docentes que participaram da UAB não tinham conhecimento sobre a modalidade e, à docência na UAB constituía-se em sua primeira experiência como docentes a distância” (Ibid. p. 34). Estes autores indicam que os docentes estão se habituando a experiências em

EaD, utilizando-se do referencial da docência presencial não como modelo, mas como um repertório de saber da experiência que poderá auxiliar na ação docente em EaD.

O estabelecimento da prática pedagógica do tutor-professor a distância desenvolve-se sobre um manto de inúmeras funções. Atividades que necessitam de sua integração constante e habilidade para o estabelecimento de redes de compartilhamento, tanto com alunos quanto com outros colegas da equipe, configurando-se como elementos essenciais. Segundo Belloni (2009, p. 86), é importante ressaltar que o professor, embora “não ocupe sozinho o centro do palco, continua sendo essencial para o processo educativo em todos os níveis”. Derivando desta ideia para a EaD, a figura do tutor-professor também é considerada eficaz, pois os movimentos que estabelece e as interações que institui favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o bom andamento do curso. Entretanto, seus objetivos apenas serão alcançados se os alunos desejarem estar junto a eles na construção do conhecimento. É preciso que o tutor-professor trabalhe na perspectiva do “estar junto virtual” (VALENTE, 2013), embora sua figura tenha especial importância, o foco da aprendizagem está no aluno (BELLONI, 2009). E deve haver uma integração, uma rede de ações entre a equipe, um coletivo de trabalho (MILL; FIGALGO, 2007) integrado e responsável pelo desenvolvimento dos processos educativos de todos. Meirieu (2004, p. 16) disserta que ninguém ensina sozinho, há uma série de elementos, atitudes e interferências que contribuem ao ensinar e

Por essa razão, promover o trabalho de equipe é afirmar um valor que não é somente pedagógico, mas também político, no real sentido do termo. É afirmar que precisamos ser muitos para poder ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho.

A expressão “ensinar sozinho” pouco serviu para expressar o potencial das práticas pedagógicas, sejam elas presenciais e/ou a distância, pois a integração de diversos sujeitos, com estratégias definidas e objetivos claros, pode promover a qualidade que tanto almejamos em educação. Para Meirieu (2004, p. 17), “trabalhar em equipe é promover meios [...] para enfrentar situações complexas que individualmente não poderíamos administrar”. Os chats foram meios pelos quais o grupo polidocente do CLEC trabalhou em equipe, enfrentando situações complexas e desafiantes (MEIRIEU, 2004).

Nesses momentos de integração e de debates junto com a equipe foi possível constatar que os tutores-professores desenvolvem uma prática pedagógica docente, pois, segundo Franco (2012 a) o professor, que sabe da sua importância, que compreende a sua ação, que sabe dos seus objetivos e trabalha para alcançá-los, está ligado ao desenvolvimento da prática docente, a uma prática pedagógica intencional. Os tutores-professores participantes do estudo evidenciaram isto a partir dos seus relatos e das suas ações no ambiente.

Além disso, observou-se que os tutores-professores, estabeleciam rotinas de ações e de intervenções junto aos alunos do tipo esquemas práticos descritos por Sacristán (1995). A correção das tarefas, a elaboração do feedback, o chamamento para participação em fóruns, motivação para a leitura e solicitação de melhorias nos trabalhos, foram atitudes costumeiras e rotineiras dos tutores, com objetivo de qualificar as aprendizagens dos alunos. De igual modo, observou-se o desencadeamento das práticas aninhadas (Ibid, 1995) principalmente quanto ao contexto de práticas institucionalizadas, desenvolvendo-se as ações institucionais, regidas pelo sistema de ensino da EaD, assim como o de ações organizativas, regidas especificamente quanto a estrutura e funcionamento do CLEC, cita-se o documento Guia dos Bolsitas (CLEC, 2012), como exemplo, onde destaca-se as normativas desejáveis para a ação do tutor.

Embora tenhamos registrado um significativo elo entre as práticas aninhadas nos contextos acima descritos, ressaltamos que a composição de contextos antropológicos (SACRISTÁN, 1995), históricos, sociais e culturais, interferiram no estabelecimento do modo de ação dos tutores-professores. Confirmou-se que as práticas pedagógicas se organizam na complexidade (FRANCO, 2012b), aderindo-se a outros contextos, negociando e sofrendo algumas imposições.

### **4.3 Categoria Ações Coletivas**

A categoria de **Ações Coletivas** representa uma das categorias emergentes. Esta categoria refere-se aos momentos de interação do tutor-professor com outros integrantes da equipe polidocente (MILL, 2012). As ações de interação ficaram em evidência através dos chats que cada equipe organizava de tempo em tempo. Foram observados 34 chats entre os tutores-professores e os membros da equipe polidocente, perfazendo 1457 minutos de conversação. A equipe destes chats era

constituída pelos tutores a distância, pelos tutores presenciais, pelos tutores a distância de estágio e pelo professor pesquisador de cada polo.

A tabela a seguir representa dados quanto ao número de chats por polo, tempo de conversação e período de observação:

Tabela 3 - Chats e tempo de conversação dos polos do CLEC

<b>Polos</b>	<b>Nº de chats</b>	<b>Período de observações</b>	<b>Tempo de conversação</b>
A	16	11/08/2015 a 30/11/2015	903 minutos
B	10	07/07/2015 a 17/11/2015	265 minutos
C	0	02/07/2015 a 30/11/2015 <sup>14</sup>	0 minutos
D	8	02/07/2015 a 06/11/2015	289 minutos
<b>Totais</b>	<b>34</b>		<b>1457 minutos</b>

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CLEC (CLEC, 2012), esses chats deveriam ocorrer semanalmente, possuindo como objetivos a integração da equipe para a elucidação dos desafios contidos no desempenho das funções dos tutores e para que os professores pesquisadores repassassem aos tutores as deliberações que haviam ocorrido na reunião da coordenação de tutoria. Esta reunião, entre PPs e coordenação de tutoria, também ocorria semanalmente, todas as segundas-feiras, e não havia a participação direta dos tutores.

Os chats são atividades síncronas (MATTAR, 2012), ou seja, que ocorrem simultaneamente, conforme o andamento da fala/escrita dos sujeitos envolvidos, permitindo a interação direta entre os pares. Todos os registros dos chats ficam arquivados e descritos no AVEA como ‘sessões encerradas’, permitindo o acesso as discussões/informações quantas vezes forem necessárias. As observações realizadas no espaço dos chats não ocorreram no mesmo momento no qual as equipes faziam as suas discussões, sempre foram posteriores. Esta escolha ocorreu devido ao fato de que nossa presença direta no espaço de discussão poderia ser entendida e sentida pelos participantes como sendo a de um ‘agente secreto’, virtualmente presente e virtualmente calado, ou seja, todos perceberiam nossa presença, porém sem interação, e este fato poderia inibir algum comentário ou a

<sup>14</sup> Frequentemente buscou-se, no espaço de chat deste polo, a presença de algum tipo de participação, contudo, não houveram discussões via chats.

migração para outro meio de reunião online (como por exemplo, bate papo por e-mail), embora todos haviam tido o conhecimento que de a pesquisa seria realizada com observações no AVEA<sup>15</sup>.

A realização do chat semanal foi descrita como uma regra do curso, estando contida no documento Guia do Bolsista (CLEC, 2012), no item que trata das orientações gerais quanto as rotinas operacionais e pedagógicas do professor pesquisador, do tutor a distância e do tutor presencial, ocupando primeira colocação quanto a dedicação que estes deveriam ter para com o curso. Segundo este documento, as reuniões semanais (chats da equipe) representam o “fórum principal para as discussões do curso, bem como o lugar de esclarecimento de dúvidas” (Ibid., p. 1).

O Polo A foi o polo que se destacou nas realizações dos chats semanais. Pudemos observar periodicidade semanal nestes eventos e com duração em torno de 50 minutos cada chat. Neste polo foram organizados 16 chats e estes contavam com a participação da PP, da TD e TP.

O Polo B organizou no AVEA 10 chats, com periodicidade indefinida. Muitas vezes ocorriam esses chats semanalmente e em outros momentos ocorriam a cada trinta, 18 e 13 dias. O tempo destinado ao diálogo de cada chat também não mantinha um critério. Havia alguns chats que duraram nove minutos, outros 10, 17, 20 minutos e até um de uma hora. As conversações, na maioria das vezes, envolviam todos os membros da equipe. E esta equipe, especificamente, foi a única que manteve duas tutoras a distância no decorrer do curso, mas, contudo, apenas uma tutora a distância desejou participar desta pesquisa.

O Polo C não apresentou diálogos entre os membros de sua equipe no AVEA. No ambiente de capacitação, para tutores-professores e outros membros da equipe polidocente, havia um espaço destinado para que cada polo organizasse seus chats. Havia a divisão por polos identificadas com os nomes desses polos, porém o polo C não utilizou as ferramentas no ambiente para suas reuniões ao longo do segundo semestre.

---

<sup>15</sup> Antes de iniciar a coleta de dados foi apresentada a pesquisa para a coordenação do curso do CLEC, assim como as formas de coleta de dados, os termos éticos e o período, sendo aprovada para a inserção em campo e ficando acordado que reunião que a coordenação explanaria acerca da pesquisa em suas reuniões com equipes. Os sujeitos pesquisados assinaram um termo de consentimento de pesquisa nos quais nos comprometemos com os critérios éticos que acreditamos que foram atingidos.

O polo D organizou no AVEA oito chats, não havendo uma sequência semanal, ocorrendo sem uma periodicidade definida. Houveram chats que ocorreram com intervalos de sete, 14, 21 e 30 dias entre um encontro e outro. As durações destes diálogos também foram variadas, não seguindo uma norma. O andamento das conversações ocorria conforme as dúvidas e deliberações do grupo, havendo variação de 19 a 50 minutos. Durante estes eventos, a maioria da equipe do polo participava: tutoras presenciais, tutora a distância<sup>16</sup>, tutoras de estágio e professora pesquisadora.

As Ações Coletivas foram subdividas em duas subcategorias: Ações Relacionais e Informativas e Ações Deliberativas. Ambas se referem ao conteúdo (tipo) do diálogo desenvolvido nesses momentos. Na primeira havia a conversa sobre questões gerais, de relação, de informação entre os membros da equipe. Assuntos particulares de cada integrante quanto a saúde, trabalho, previsão do tempo e etc., sendo aspectos que promoviam relações de proximidade entre os pares na EaD. A subcategoria de Ações Deliberativas, representam as deliberações que o PP realizava junto a sua equipe. Nesses diálogos observamos a exigência de prazos a serem cumpridos, o retorno aos alunos no prazo estabelecido quanto aos trabalhos apresentados, assim como apresentação de relatórios de bolsista e de avaliação dos alunos, bem como encaminhamentos do professor conteudista para a correção das tarefas no AVEA.

No polo D observamos que a PP possuía um papel organizacional e integrador, pois havia sempre uma pauta organizada para o início das discussões e nesta pauta havia sempre um momento para que cada membro da equipe pudesse relatar alguma problemática, dúvidas e sugestões. Os assuntos mais debatidos deste polo versavam quanto: às orientações da PP e deliberações da reunião de PP e coordenação de tutoria; à dinâmica das aulas; à exigência aos alunos de melhores trabalhos e do estudo frequente que estes deveriam ter das normas acadêmicas; às demandas dos alunos trazidas pela TP; ao retorno das TDE acerca das tarefas de estágio que estavam em andamento; e, aos relatórios de tutoria e relatórios de avaliação dos alunos. Em alguns momentos dos chats havia uma certa tensão entre a PP e as TDE devido a correção das tarefas dos alunos e ao prazo para essas correções. Havia algumas reclamações por parte dos alunos quanto a demora do

---

<sup>16</sup> Quanto a tutora a distância não se registou dados quanto a observação e ao trabalho de tutoria, em virtude de ser autora desta dissertação e devido a escolha metodológica.

feedback pelo tutor a distância de estágio. Em contrapartida, as tutoras a distância de estágio relatavam que os alunos postavam seus trabalhos em locais errados no AVEA, ocasionando esta demora. Outro debate comum nestes encontros foram casos específicos de alunos que o grupo procurou discutir coletivamente para buscar auxiliar. Nos chats do polo D todos participavam ativamente e as deliberações eram tomadas em conjunto. Quanto ao surgimento de uma deliberação, em decorrência do chat, a PP levava à coordenação do curso para serem reavaliadas, como por exemplo: o pedido de maior prazo para a postagem das tarefas dos alunos e casos de alunos que poderiam obter uma nova chance para a finalização de alguma tarefa. A equipe do polo mostrou ser atenta aos problemas dos alunos, assim como interessada em ajudá-los. Das observações realizadas retiramos um trecho que exemplifica o diálogo do polo D e a relação de troca estabelecida entre os pares:

TP: Qual a pauta para hoje?  
 PP: Querida, algumas coisas que pensei para nosso chat: a aula de ontem; a professora V enviou um e-mail sobre como deve ser o relatório; o que os alunos acharam da supervisão?  
 TP: Tudo certo quanto a aula de ontem.  
 PP: E ainda se tem dúvidas dos eixos novos; e para finalizar a data do envio do relatório de avaliação de LE III.  
 PP: Os alunos gostaram das tarefas de aula?  
 TP: Tudo ok, ninguém reclamou de nada.  
 PP: Olha só estamos melhorando então! kkk E sobre as supervisões falaram algo?  
 TP: Os que comentaram gostaram muito da visita.  
 PP: Que ótimo!  
 TDE1: Que bom M!  
 PP: Não sei se a TDE quer fazer alguma observação para a TP sobre as observações?  
 TP: Pena que não nos encontramos aqui!  
 TDE1: Pois é, pena mesmo!  
 TP: Todas temos 60 horas, não é fácil!  
 TP: Bom, então como foram as observações?  
 TDE 1: Foram tranquilas! Conversei com o pessoal a respeito dos diários.  
 TP: Legal, tenho lembrado sobre isso.  
 TDE 1: Disse a eles para registrarem o "impacto" das atividades deles em sala.  
 PP: Que bom!  
 TDE 1: Como as crianças respondiam as atividades propostas ...  
 TP: Legal, eles devem ter tudo registrado, porque lembrar depois é difícil!  
 TDE 1: Sugeri para registrarem os imprevistos/alterações durante o processo de estágio. Sim, frisei isso também!  
 TP: Nós também frisamos isso para eles! (CHAT POLO D, 30/10/2015).

Neste trecho da conversação é possível perceber a integração da equipe nos diversos assuntos. Assim como emerge do diálogo a carga expressiva de trabalho que cada integrante da equipe desenvolve. Outro dado que emerge versa quanto a

orientação na elaboração dos diários de estágio, havendo uma unicidade entre a TDE 1 e a TP.

Mill e Fidalgo (2007) dissertaram quanto ao coletivo de trabalho, como sendo ações de um grupo de docentes em EaD, remetendo a estruturação do trabalho em equipe de modo colaborativo. Segundo estes autores (TROUSSIER, 1987 apud MILL; FILDAGO, 2007, p. 15):

A qualificação grupal do coletivo de trabalho pode ser caracterizada por quatro dimensões: sinergia, solidariedade, imagem operativa e aprendizagem seriam dimensões da qualificação coletiva a serem consideradas como resultantes da convivência praticada no seio do coletivo de trabalho.

Belloni (2009) corrobora a este estudo ao discutir o professor coletivo, relatando que a principal característica do ensino a distância é a “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (Ibid., p. 81). Os chats do polo D remetem a esta perspectiva de organização/ação em EaD, pois percebemos que todos os seus membros buscam uma coletividade em suas deliberações.

Nos chats do polo A todas as integrantes participavam ativamente e observamos que havia muitas trocas entre as tutoras. Ambas se envolviam com os dilemas e dificuldades enfrentadas pelos alunos, assim como no auxílio à solução desses problemas. Há direcionamento da PP nos diálogos do grupo, mas esses direcionamentos não eram organizados de forma linear, e as tutoras também organizavam as suas falas conforme as suas necessidades. Os assuntos mais tratados foram: preocupação com a qualidade dos trabalhos organizados pelos alunos; descrição nominal de cada aluno e seu andamento nos eixos; discussão dos alunos que apresentaram mais dificuldades em alguns eixos; exigências da TD; e, descrição pormenorizada do trabalho que a tutora a distância organizava para elaborar o feedback dos alunos e orientação aos alunos. Nestes chats foi possível identificar, através das falas da TD, indícios do seu trabalho pedagógico, suas práticas pedagógico-didáticas. A seguir há pequenos excertos desses diálogos que apontam o trabalho pedagógico do tutor-professor a distância. Neste diálogo, o tutor-professor a distância compartilha com a equipe sua preocupação com a dificuldade que alguns alunos estavam passando na elaboração de resenhas. E relata aos colegas o trabalho que desenvolveu para ajuda-los:

TD: Tenho buscado explicar bem detalhadamente para as futuras resenhas, mas percebi que certos alunos não aproveitam o feedback da segunda resenha para melhorar a terceira resenha. Eu tinha feito o primeiro feedback solicitando que a resenha fosse refeita, mas depois refiz, ou seja, elaborei outro feedback orientando e deixando em aberto para que qualificasse a resenha. Já estão no final do curso devem saber elaborar uma resenha com qualidade. Eu me esmero ao fazer um feedback bem individualizado e detalhado para ajuda-los, mas devem aproveitar. A minha função é, mesmo de longe, buscar ajuda-los, mas a forma em que posso ajuda-los é fundamentar bem os feedbacks (CHAT DO POLO A, 06/10/1015).

Em outros diálogos foi possível perceber outros indícios do trabalho pedagógico desenvolvido por esta tutora-professora:

PP: TD como foi sua volta ao moodle?

TD: Ótimo! Li os materiais, fiz pesquisa, mandei mensagens aos alunos. Eu já estava sentindo falta, pois junto com os alunos é uma ótima oportunidade de interação e aprendizagem. Hoje li o texto e deixei contribuições no fórum e enviei mensagem aos alunos visando a participação de todos e agora estava analisando as resenhas dos alunos que postaram para dar o feedback, pois daria tempo de algum refazer antes do termino do prazo. Depois pretendo olhar as atividades previstas para amanhã (CHAT POLO A, 30/09/2015).

Nestes chats a TD relata as suas ações, como ler os materiais, responder a tempo os alunos retornando com os feedbacks, interagindo nos fóruns, fazendo chamamentos de atividades e motivando-os, porém, sentia-se insatisfeita com o resultado dos seus alunos. Este tutor-professor compartilha sua dedicação ao curso e aos alunos e sente que estes poderiam aproveitar mais a oportunidade que lhes oferece para melhorar o resultado de seus trabalhos.

Kenski (2013), ao dissertar sobre os processos avaliativos, ressalta que o “feedback do tutor, reorienta a realização do exercício em novas bases e com maior possibilidade de acerto pelo aluno que, com o retrabalho, tem maiores condições de atenção e compreensão do que lhe é solicitado” (Ibid., p. 66). E a mesma autora reforça o clima de respeito e de troca que deve se estabelecer entre tutores e alunos nas aprendizagens online, representando uma nova cultura escolar (Ibid., p.67):

Todas as ações avaliativas nesse caminho implicam, portanto, na interação e comunicação entre os participantes, em clima de respeito e harmonia. Assim, haverá condições para que os habitantes dessa nova cultura possam fluir sem resistência às tecnologias e às pessoas e dedicar seus esforços para aprender.

Os chats configuraram-se como um grande aliado desta pesquisa, pois através desses eventos foi possível entender como os tutores a distância e de estágio se organizaram junto as suas equipes de trabalho, como foram feitas as orientações aos alunos, quais eram as suas preocupações, sendo possível

acompanhar a rotina, ou seja, o cotidiano da EaD do CLEC. Outro aspecto bastante relevante está no fato de que no chat está o relato do próprio sujeito, utilizando-se da sua liberdade de expressão, de estar em um espaço destinado para que ele e sua equipe possam discutir aspectos quanto ao andamento do curso e ao trabalho de todos, bem como os ajustes e críticas no percurso de suas tarefas. Percebemos que estes chats tem a funcionalidade de uma sala de professores, de um espaço de discussão e de debates no qual diversos assuntos emergem. Desse modo, este espaço está atrelado tipicamente à lembrança de uma sala de professores de uma escola ou universidade.

Os relacionamentos entre os membros das equipes se demonstrou ocorrer de maneira harmônica, havendo espaços para debates, explanação de opiniões e trocas, assim como algumas discordâncias, as quais consideramos comuns em grupo de trabalho. A questão seis da entrevista com os tutores-professores buscou investigar os relacionamentos entre a equipe e confirmou nossa percepção, havendo unanimidade nas respostas quanto ao estabelecimento de diálogo, a relação de sintonia, a importância das trocas de experiência favorecendo as boas relações, sendo aspectos presentes nas interações. O estabelecimento do coletivo de trabalho (MILL; FIDALGO, 2007) em EaD, antevendo o estabelecimento de boas relações e trocas, parece ser desenvolvido junto aos tutores da turma três do CLEC. Este dado pode ser confirmado com a entrevista realizada aos professores-pesquisadores que, indagados sobre suas relações com os tutores-professores, registraram que haviam relações de trocas e de escuta em relação as contribuições dos tutores quanto ao planejamento, as orientações das tarefas e direcionamentos à avaliação. E, percebemos, a partir das respostas, a confirmação de que o tutor é um agente da polidocência (MILL, 2012), valorizado nas relações com os professores pesquisadores, pelo fato de que a partir de suas ações decorrem as mediações da aprendizagem junto aos alunos, desencadeando função primordial na EaD. Assim sendo, os PP's relataram como percebiam o desenvolvimento das funções de tutor no CLEC, salientando o desempenho de ações com responsabilidade, atuantes e assíduos no ambiente, participando na correção das atividades e no auxílio aos estudantes. Uma das PP's entrevistada relatou:

PP: Pelo que percebo, os tutores desenvolvem, junto com os professores pesquisadores, à docência compartilhada, levando aos alunos sua percepção das aulas, mediando a construção dos conceitos, auxiliando nas tarefas, incentivando os alunos quanto aos prazos, documentações e

atividades. Percebi que os tutores “guiam” os alunos nas atividades, tomando para si a responsabilidade de lembra-los de suas obrigações com o curso. Observei também que existe uma grande preocupação em orientar e avaliar da melhor forma possível os alunos, através de um contato constante entre a equipe (PP DO POLO C).

#### **4.4 Categoria *Ações individuais***

A segunda grande categoria que emergiu a partir das análises foi a de **Ações Individuais**. Nesta categoria há a gestão da docência do tutor-professor, do seu trabalho pedagógico, há a exemplificação de suas práticas pedagógicas, há a organização temporal das suas atividades e a divisão de tarefas. Esta categoria representa o momento de ação individual sem interferência direta e explícita de outros agentes, embora saibamos que havia influência implícita desses outros agentes nas deliberações do tutor-professor. Neste momento, o tutor direciona e delibera as suas ações com uma certa autonomia.

Esta categoria foi subdivida em três subcategorias. As subcategorias representam ações pontuais desempenhadas pelos tutores-professores, como Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Gestão do Tempo e Gestão Burocrática do Tutor-professor.

##### **4.4.1 Subcategoria *Gestão do Ensino e da Aprendizagem***

A subcategoria de **Gestão do Ensino e da Aprendizagem** derivou, primordialmente, das observações realizadas no AVEA, dos chats e fóruns entre tutores-professores e alunos. Nesta subcategoria está contida a interação e o acompanhamento dos tutores-professores junto aos alunos, havendo a correção de tarefas, a exigência de melhor qualidade na escrita dos trabalhos, a exigência quanto as normas acadêmicas, quanto ao cumprimento dos prazos, o feedback das tarefas postadas, a sugestão de novas leituras, os momentos de aconselhamentos e o estabelecimento de vínculos com os discentes.

Nas observações dos chats entre tutores-professores e alunos observamos que apenas o polo D participou. Este polo realizou, no período de 11 de setembro

de 2015 a 20 de novembro de 2015, 11 chats, totalizando 521 minutos de conversação.

O polo A não realizou chat com os alunos em estágio, apenas utilizou outro espaço denominado de 'espaço de orientação do tutor' para organizar as suas orientações aos alunos em estágio. Este também foi o procedimento do polo B. Contudo, embora conste no espaço de orientação o nome da TD deste último polo como orientadora de estágio, não há orientações nomeadas por este tutor no ambiente. Ou seja, mesmo constando o seu nome no espaço de orientação, era outro sujeito (tutor-professor) que realizava as interações com os alunos. E este novo sujeito não teve interesse em participar deste estudo. Também, o polo C não utilizou deste espaço disponível no ambiente para orientação dos alunos. Estes fatos restringiram nossas observações apenas aos chats e espaços de orientação de estágios dos polos A e D.

Ressaltamos que a diferença entre o chat de orientação e espaço de orientação está no tipo de comunicação efetuada e na funcionalidade de cada um. No primeiro, a comunicação é síncrona, havendo a conversação simultânea entre o TDE e os alunos sob sua orientação. Já no espaço de orientação, a comunicação é assíncrona, tendo a funcionalidade de um fórum, na qual o aluno postava a sua dúvida e/ou dificuldade e posteriormente o TDE lhe respondia. Quanto a funcionalidade, embora sejam espaços complementares, cada um possui funções bem definidas. O chat destina-se ao diálogo simultâneo acerca de dúvidas, de percepções do aluno e do TDE quanto a prática de estágio.

Além dos chats oportunizarem o reencontro semanal das equipes de cada polo, havia também um componente pedagógico que deve ser destacado no uso dessas ferramentas no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. Em um estudo realizado por Orth (2010) os usos dos chats destacaram-se nas relações com os alunos no fortalecimento de vínculos de forma "efetiva e afetiva" (Ibid., 2010, p. 356). Segundo Orth (2010, p. 356) estes eram encontros com "sessões semanais pré-agendadas e com temática previamente definidas, eram um destes momentos muito valorizados pelos alunos para solução de dúvidas, aprofundamento e retomada dos conteúdos trabalhados [...]". As intervenções deste autor (Ibid, 2010) junto aos seus alunos procuravam motivá-los na elaboração de respostas inteligentes, desafiando-os no desenvolvimento de suas aprendizagens. Havia

sempre um incentivo, um questionamento produtivo para incrementar a participação ativa dos discentes.

E, o espaço de orientação possui a funcionalidade de um espaço adequado para a postagem dos planos de aula do estágio, didáticas do plano, bem como o feedback dos TDE dessas tarefas. Contudo, ambos são espaços de interação direta entre tutores-professores e alunos. O processo de interação entre alunos e tutores é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em EaD e para o sucesso dos processos de ensino e do curso de modo geral. A participação ativa, responsável e integrada no AVEA permite que tutor-professor contribua ao processo de ensino e de aprendizagem, vivenciando ações do projeto pedagógico.

Para todo os polos houve a organização de ambos os espaços, ficando a gestão destes de acordo com as necessidades das equipes e dos alunos. Percebemos que tanto os chats quanto os espaços de orientação foram utilizados pelo polo D, utilizando-se as suas funcionalidades. A seguir transcrevemos alguns trechos de orientação a partir de diálogos dos chats entre TDE e alunos deste polo:

Aluna E<sup>17</sup>: Boa noite. Tudo bem?  
 TDE 1: Oi E! Como estas?  
 Aluna E: Estou bem e você?  
 TDE 1: Tudo tranquilo. Vi seus planos da quarta semana agora.  
 Aluna E: Enviei-os a alguns dias.  
 TDE 1: Ahã eu vi. Você está na terceira semana não?  
 Aluna E: quanto ao estágio não estou com problemas, acho que estou desenvolvendo as aulas direito. Eu estou na terceira semana.  
 TDE 1: Sim, não identifiquei problemas em sua prática E.  
 Aluna E: Comecei a fazer os relatos que pedistes em relação as aulas.  
 TDE 1: O diário?  
 Aluna E: Exato.  
 TDE 1: que bom! Isso aí!  
 Aluna E: Professora eu não teria mais o que falar não sei se você tem algo a dizer?  
 TDE 1: Está bem E. no momento não me ocorre nada. Vou corrigir os seus planos agora e enviar. Qualquer coisa te envio mensagem via fórum (CHAT POLO D, 23/10/2015).

Outros diálogos desses chats de orientação giram em torno das observações feitas acerca dos planos de aula, das cartas de liberação para o estágio, da necessidade de melhorias nos planos, de organizar referências e normas acadêmicas. Há momentos nesses chats em que a TDE possui dificuldade em responder a todos os alunos que buscam respostas para as suas dúvidas. Pois ao

---

<sup>17</sup> A partir desses diálogos, nos quais o tutor nomeia o(a) aluno(a) com o qual conversa, apenas abreviaremos o nome do(a) aluno(a) com a letra inicial.

mesmo tempo em que a TDE está revendo algo para algum aluno no ambiente, que “foge” do chat por alguns segundos, os outros alunos ficam eufóricos em busca de suas respostas, havendo necessidade da TDE reorganizar e recomeçar as respostas um a um novamente para que todos se encontrem ao meio de tantas dúvidas.

Já nos espaços de orientação, pareceu-nos que as orientações ocorrem de modo mais tranquilo e as TDE convidavam os alunos a participarem dos chats:

Oi E, vi que você postou um esboço do seu projeto no fórum obrigatório, muito bem. Podes enviar o arquivo por aqui também para que possamos ir dialogando e trabalhando em cima dele. Podemos, igualmente, marcar um chat, mande a sua disponibilidade que encaixo aqui. Abraço e aguardo o seu retorno. (TDE 1, POLO D – ESPAÇO DE ORIENTAÇÃO, 03/09/2015).

No espaço de orientação de estágio do polo A, foi possível perceber que a TDE mantinha bom diálogo com os alunos sob sua orientação e, que embora não tenha organizado chats, procurou sanar as dúvidas apenas por este espaço:

Aluno R: Bom dia Sora (professora) ao fazer os diversos planos me deparei com uma dúvida que lhe pergunto: quantos conteúdos são ou podem ser trabalhados em um dia na sala de aula? Ou quais as áreas principais que devem ser trabalhadas diariamente? Os conteúdos têm alguma coisa a ver com a rotina? Fico aguardando as suas respostas para concluir os planos. Abraços.

TDE: olá R, não há um número fixo de conteúdo, mas precisas adequar os conteúdos à rotina e ao número de dias que trabalharás com as crianças. Não debes trabalhar muitos conteúdos para que as aulas não sejam muitos cansativas, além disso, nessa fase do desenvolvimento não podemos esquecer que os conteúdos devem ser desenvolvidos de forma lúdica e agradável (TDE POLO A – ESPAÇO DE ORIENTAÇÃO, 17/09/2015).

Basicamente nesses espaços de orientação, ao longo das observações, verificamos que o assunto geral versava quanto a elaboração dos planos de estágio, a importância da escrita autoral, sem plágios, bem como o cuidado com a escrita quanto a ortografia, concordância e normas acadêmicas. Desde o início das orientações, as TDE procuraram orientar os alunos para que sanassem suas dificuldades e deixaram claro quais seriam as consequências, caso reincidência em erros considerados graves (plágios, falta de normas), que gerariam a não liberação para a prática efetiva do estágio.

Quanto a categoria de Gestão do Ensino e da aprendizagem, também observamos os fóruns de discussão desenvolvidos no AVEA do CLEC. Segundo Mattar (2012), estes configuram-se por ser uma das atividades assíncronas mais

comuns em EaD. Segundo o referido autor, os fóruns de discussão são fóruns “em que os comentários do professor e dos alunos são publicados em uma área a que todos os membros de um grupo têm acesso” (Ibid., p. 120). Esses fóruns podem ser de duas origens: moderados ou livres. Os fóruns moderados representam aqueles nos quais as postagens dos alunos apenas aparecem para o restante do grupo quando o professor, tutor ou moderador do grupo realiza a leitura do post e permite a postagem no ambiente. Nos fóruns de origem livre, o próprio nome já o caracteriza, não há a necessidade desta regulação, podendo o aluno efetuar a sua postagem no ambiente sem a mediação do professor, tutor ou moderador. Os fóruns observados no AVEA do CLEC derivaram da origem livre.

Os fóruns observados foram os dos eixos Linguagem e Escola III (LE III), Estudos Integradores II (EI II), Educação do Campo e Formação de Professores (ECPF) e Investigação Ação em Escolas Públicas II (IAEP II) – este último caracterizado por ser o eixo de estágio.

Observamos que nem todos os tutores a distância e de estágio participaram desses fóruns. A grande maioria não participava, mesmo sendo um dos atributos descritos nas atividades a serem executadas pelos tutores, conforme estabelecido pelo documento Guia dos Bolsistas (CLEC, 2012, p. 3):

Estabeleça canais para a comunicação, buscando participação dos alunos no fórum de forma qualificada e motivando cotidianamente o aluno no seu processo de formação. Observação: o espaço dos fóruns de discussão se configura como o lugar da sala de aula, no qual o aluno expõe seus posicionamentos. A atuação do tutor a distância nos fóruns é fundamental, devendo abri-lo e incentivando as discussões.

No entanto, a TD do polo A participava desses fóruns com frequência. Nestes momentos, a TD fez referências a relatos elaborados pelos alunos, qualificando-os, incentivando-os, sugerindo leituras, elaborando questionamentos e estimulando o diálogo e a troca. Em grande parte, suas motivações eram bem aceitas pelos alunos e estes retribuía qualificando suas postagens nos fóruns. Em uma participação para motivar aos alunos no fórum do eixo de Linguagem e Escola III, cuja temática havia sido corpo, a tutora postou a seguinte mensagem:

Olá! Pessoal

Percebe-se que os paradigmas surgiram em determinadas épocas baseados em ideias que influenciavam a maneira de ver e sentir o mundo, repercutindo na escola, nas questões pedagógicas. O paradigma tradicional que se fundamentava nas teorias cartesianas, pregava uma visão do

homem máquina que aloja uma alma, disseminando a ideia de dualismo entre matéria e mente, entre corpo e alma, privilegiando o racionalismo, em detrimento dos demais aspectos. Essa concepção influenciou muito a nossa educação, pois apesar de surgirem novas correntes, novas ideias e um novo paradigma com uma visão de totalidade do ser, em que o sujeito aprende não apenas com a razão, mas também com a intuição, com as sensações, emoções, sentimentos e corpo, ou seja, com todo o seu “ser”, contudo, esse novo olhar que considera o “ser” na sua totalidade, ainda precisa se tornar realidade na prática pedagógica das escolas. Precisamos romper com o paradigma tradicional que está tão arraigado ainda. O texto nos remete para uma práxis que considera o corpo como de fundamental importância na aprendizagem, no entanto, muitas vezes, nas práxis pedagógicas o corpo é desconsiderado, sendo domesticado para ser tornar-se dócil, passivo e com isso, acaba restringindo a aprendizagem. O que vocês pensam disso? Abraços! (TD POLO A, 21/09/2015).

Brevemente os alunos começam a responder, mostrando que se sentiram motivados a estar discutindo a temática do corpo com o grupo. Houveram outros momentos nos quais esta tutora-professora a distância integrou o fórum, dando continuidade as discussões iniciadas pelos alunos ou as que foram iniciadas por ela para motivá-los, como no exemplo que descrevemos acima.

Percebemos que as contribuições que este TD levava aos alunos do polo A estava imersa em conteúdos didáticos, sempre buscando atrair os alunos para questões de sala de aula, de professores, incentivando-os a refletir nas suas futuras ações como professores de crianças. As mensagens abaixo revelam alguns indícios desses aspectos. Na primeira mensagem é abordado o tema da arte na escola, no eixo de Linguagem e Escola III, e a segunda é sobre tecnologias na escola, do mesmo eixo:

Olá! Pessoal

Ao ler o texto fiz as seguintes reflexões e constatações:

A “Arte” remete a interpretações, de quem produz e quem aprecia, desenvolve a sensibilidade, um olhar atento que desperta infinitas emoções.

Ela é um elo entre os tempos, entre gerações. É capaz de remeter a lugares e emoções ímpares. A arte é especial\_ está ligada às emoções. Ela envolve o sujeito na sua totalidade. O “ser”, no seu mais profundo âmago, na sua essência, sendo capaz de transpor o mundo físico e remeter à sensível. É a expressão de uma época, de um lugar, de um momento, mas que transcende esse tempo/espço. A arte nos fazer refletir! E essa capacidade é poderosa pois desse ato surge a sabedoria. O texto me fez pensar em pessoas, diversas pessoas. Pensei em artistas com suas obras que expressaram épocas, momentos especiais ou até mesmo, momentos históricos em suas obras\_ quadros, música, objetos, etc., pois com suas artes nos revelaram a história, a maneira de pensar, viver de um povo. Mas pensei também em pessoas das minhas relações que estão ligadas as artes e ainda, em alunos. Pensei na educação! Já constatei casos de crianças, que tinham dificuldades de aprendizagem em determinadas áreas de conhecimento, no entanto, com um enorme talento para o desenho, para se expressar através dessa arte, surpreendendo a todos. Uma verdadeira obra de arte! O currículo atual que ainda traz muito forte a valorização da supremacia de determinadas áreas de conhecimento em detrimentos de outras, ainda tem muito que ser repensado. Aí entra a necessidade de os

educadores aproveitem as oportunidades e pensar uma práxis pedagógica que desenvolva as potencialidades de todos os alunos e respeite suas diferenças. Isso nos fazer pensar! Convido a todos a refletirem! Abraços! (TD POLO A, 30/09/2015).

Olá! Pessoal

Realmente a tecnologia tem a capacidade de modificar toda uma sociedade, alterando o modo de viver, interagir das pessoas. Lembrei dos primórdios, das invenções simples como roda, que possibilitou o transporte, da bússola, que deixou as pessoas mais corajosas enfrentando o medo do mar, e assim, tornando as pessoas mais ousadas, descobrindo novos continentes e terras longínquas, expandindo as conquistas. A imprensa oportunizou reproduzir e difundir conhecimentos, a energia elétrica, as máquinas, computador, celular e agora, o grande poder da internet. Essas inversões contribuem para quebrar paradigmas, modificando uma sociedade. As concepções de tecnologias dependem da maneira como as vemos. A tecnologia está a serviço do que? Do bem-estar da humanidade ou do poder de uns sobre outros? Nos professores, temos um grande desafio, fazermos uso dessas tecnologias que permeiam o mundo dos nossos alunos. As invenções podem ser utilizá-las pelos professores como instrumento de conhecimento, reflexão e sabedoria, que tornem os alunos verdadeiros pensadores que sabem fazer relações entre os conhecimentos, sabendo discerni-los e construindo uma sociedade melhor para todos ou apenas um instrumento de reprodução tornando-os mero expectador consumidor passivo de informações. Abraços! (TD POLO A, 09/10/2015).

Além da TD do polo A, houve também participação da TDE 2 do polo D em um fórum do eixo de Investigação Ação em Escolas Públicas II. Neste fórum, a TDE 2 responde a todos os alunos com uma postagem coletiva:

Olá queridos!

Após a leitura do material por vocês produzido, vejo que estão no caminho certo, pois ficaram "cutucados" com o assunto, questionando-se e constatando o que precisa ser melhorado em relação a educação dos pequenos. Concordo com muitos de vocês sobre a responsabilidade do adulto, que é o exemplo para os pequenos e, o quanto é importante o papel dos pais e professores das Creches e da Educação Infantil, pois são responsáveis pelo estímulo que será capaz de despertar potencialidades. Concordo, também, com a aluna, que questiona sobre os direitos dos pequenos à educação, mas que na prática, muitos ficam desamparados, ou por estarem longe da escola, ou por falta de comprometimento dos responsáveis. Minha contribuição, neste momento, é mostrar para vocês o quanto fiquei feliz em ler o que produziram e o quanto estão comprometidos com a profissão que escolheram (TD POLO D, 24/08/2015).

As participações nos fóruns pelos tutores-professores representavam um grande estímulo à participação dos alunos, pois estes percebiam que a partir do relato do TD poderiam estabelecer conexões mais próximas da realidade, já que estavam vivenciando momentos de prática de estágio e de observações de práticas de outros professores e essas discussões estavam servindo para o estabelecimento de um repertório de conhecimento que futuramente poderia servir como referência para suas práticas pedagógicas. Além de oportunizar e motivar as participações dos

alunos nos fóruns, os tutores que motivaram estes debates demonstravam que tinham conhecimento acerca do tema e falavam com certa propriedade. Quanto a isto é interessante ressaltar o que o documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 22) revela e, que nos pareceu, que nos casos observados houve-se êxito:

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação.

Nos registros de fóruns foram observados os de orientação de estágio presentes no eixo de Investigação Ação em Escolas Públicas II (IAEP II), no quais eram desenvolvidas leituras que deveriam ser fichadas pelos alunos e corrigidas pelos tutores a distância de estágio (TDE). Os alunos postavam estes fichamentos em um fórum aberto especificamente para este fim e a TDE elaborava a correção e postava o feedback no próprio fórum. Abaixo segue algumas mensagens desses fóruns que chamamos de fóruns de fichamento:

Oi M, Li o material que produziu e achei muito bom, apenas fiz algumas considerações na escrita. Continues assim. Bom trabalho (TDE 2 POLO D, 26/08/2015).

Oi T! Li o material que você produziu e, generalizando ele está bem, apenas peço que veja o que eu estou sugerindo. Existe uns dois parágrafos que não consegui entender o que estás querendo dizer, eles estão confusos. Então leias as orientações que fiz no teu material. Volto a dizer, estás no caminho certo, apenas leia após teres escrito para ver se não tem erros de ortografia, acentuação, e se o texto tem sentido (TDE 2 POLO D, 03/09/2015).

Oi E, reenvio em anexo o seu fichamento revisado, com algumas sugestões. Considere tais sugestões para os próximos trabalhos. A sua resenha está boa, há apenas algumas questões a serem revistas. As considerações estão nos balões e nos destaques dos textos (TDE 1 POLO D, 02/09/2015).

Oi J, seu fichamento está bom, porém é preciso atentar para alguns equívocos. Primeiramente, reveja a grafia das palavras e os tempos verbais. Para evitar tais erros é importante que você releia o seu texto, antes de passa-lo para pdf. Você pode explorar mais os textos também. Sobre os conteúdos da Educação Infantil você coloca que iniciará um breve relato a respeito e, em seguida, acrescenta apenas mais um parágrafo pequeno. Seria interessante explorar um pouco mais, tendo em vista que tais fichamentos lhe serão muito úteis durante os estágios e igualmente no curso como um todo. Portanto, nos próximos fichamentos, fique atenta aos aspectos citados. No mais está tudo certo (TDE 1 POLO D, 31/08/2015).

Nesses registros da interação das TDE do polo D, observamos que as orientações são pontuais quantos aos equívocos de escrita e quanto aos argumentos utilizados, evidenciando que o material fora lido e que as considerações devem ser aceitas pelos alunos, tendo em vista maior qualidade e entendimento nas tarefas. Outras orientações dos TDE:

Olá R, li tua tarefa e verifiquei que realizaste a leitura e fichamento de apenas dois textos, a tarefa pedia a leitura de três textos, além disso, havia a exigência da postagem em pdf. Gostarias que ficasses atento a estas exigências em tarefas futuras. O trabalho de fichamento dos textos lidos está muito bom, apenas saliento sobre a importância de atenderes à tarefa em sua totalidade. Grande abraço (TDE POLO A, 31/08/2015).

Olá S, verifiquei tua tarefa e percebi que fizeste a leitura conforme o que foi solicitado e demonstraste a compreensão dos textos. Desejo que eles sejam de grande valia em tua caminhada pedagógica. Grande abraço (TDE A, 09/09/2015).

Neste caso, destacamos que as orientações do TDE foram pontuais e objetivas, valorizando e ressaltando aspectos que estavam bons e pontuando aqueles que deveriam melhorar. Os fóruns apresentam um papel fundamental no ensino na EaD e, segundo Mattar (2012, p. 121), é essencial que

Os professores sejam adequadamente formados no seu uso, para que evitem, de um lado, dominar completamente as discussões (tolhendo assim a liberdade de expressão de seus alunos) e, do outro lado, não fiquem totalmente ausentes (dando a impressão de abandono aos alunos) (grifos do autor).

As discussões que se estabeleceram nos fóruns do curso do CLEC, ao longo do segundo semestre, foram de três especificidades. Primeiro, havia a funcionalidade como fórum de discussão de textos, no qual os alunos eram estimulados a postar as suas participações, deixando as suas percepções acerca dos textos e organizando seus potenciais argumentativos. Em segundo momento estão os fóruns de fichamento, que correspondiam a espaços destinados a postagens e feedback de tarefas. E, por fim, nos espaços de orientação de estágio haviam os fóruns de dúvidas que, apesar de não estarem com esta nomenclatura no AVEA, apresentaram esta funcionalidade.

A partir das observações realizadas, verificamos que os fóruns representaram uma ferramenta de interação em potencial para o aprimoramento e o estabelecimento de vínculos entre tutores-professores e alunos. Ambos utilizaram os fóruns para manterem-se em diálogo constante no momento de correção das tarefas, no caso do TDE, e no momento de integração e motivação dos alunos para

o desenvolvimento das atividades diárias, no caso do TD. Esta estruturação no uso dos fóruns assemelhou-se ao desenvolvimento dos ciclos de ações descritos por Valente (2013), na perspectiva do estar junto virtual, acompanhando e assessorando os alunos nos diversos trabalhos acadêmicos, favorecendo a aprendizagem.

Valente (2013), ao estudar o papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas na EaD, concluiu que o desafio educacional da educação de modo geral e em particular da EaD está “em criar condições para que, além da transmissão de informação, o processo de construção de conhecimento também ocorra” (Ibid., p. 25), implicando, desse modo, o desenvolvimento de várias abordagens pedagógicas que contemple tanto a transmissão quanto a construção de conhecimento.

Valente (2013) desenvolve três tipos de abordagens em EaD: Abordagem Broadcast; Abordagem Estar Junto Virtual; e, Virtualização da Escola Tradicional. A primeira abordagem, *Broadcast*, refere-se a um meio de disseminação de informação para um grande número de pessoas, acreditando que esta informação será processada por cada sujeito e transformada em conhecimento segundo as referências de cada sujeito que a recebe. A abordagem de *Virtualização da escola tradicional* representa a implementação de meios tecnológicos na escola tradicional. A abordagem do *Estar junto virtual* representa o acompanhamento e o assessoramento do tutor-professor junto ao aluno, entendendo suas dúvidas e ajudando a esclarecê-las.

A partir das observações das narrativas da TD do polo A e das preocupações dos TD's e TDE's do polo D, parece-nos que há o desenvolvimento de uma abordagem do tipo *estar junto virtual*, pois percebemos que há a tentativa de se estabelecer ciclos de ações entre alunos e tutores-professores com o objetivo de manter o aluno no processo de realização das atividades, provocando conhecimento e aprendizagem com o suporte do tutor-professor (Ibid., p. 34-35).

Na abordagem do *estar junto virtual*, o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento. Isso acontece porque o professor tem a chance de participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. Isso permite ao professor interagir com o aluno, fornecendo informações ou desafiando-o no sentido de fazer com que o ciclo de ações aconteça e o aluno possa gradativamente vencer etapas na resolução do problema ou projeto em execução – a prática do aluno cria condições para a reflexão e a formalização de conceitos [...] é por intermédio desse ciclo de ações que o professor passa a conhecer o aprendiz e, pode criar

oportunidades para auxiliá-lo na construção de novos conhecimentos (grifos do autor).

E quanto aos fóruns, eles representam a capacidade de maleabilidade de tempo e de espaço que alunos e tutores-professores disponibilizaram para estar no AVEA. Ou seja, os alunos sabiam que, mesmo não estando online com seus tutores-professores, suas dúvidas seriam respondidas e que era possível organizar um momento para que ambos estivessem online, dialogando sincronamente nos momentos de chat. Entretanto, percebemos que os fóruns eram preferidos aos momentos de chats pelos alunos e que os tutores-professores respeitavam suas características e necessidades. Kenski (2013, p. 63) contribui relatando que:

Nos ambientes virtuais é possível desenvolver estratégias que facilitem a criação de identidades individuais e grupais entre alunos. Essas identidades são essenciais para o desenvolvimento do processo educacional *online*, e por elas o aluno passa a ser reconhecido, criando o sentimento de pertencer ao grupo e identifica e distingue. A partir daí, é possível a formação de redes de relações entre alunos e entre estes e os professores e/ou tutores. Nesse processo de aproximação social nos novos ambientes é possível a definição coletiva de normas de comportamento, participação e interação *online*, ou seja, definem-se os princípios básicos de convivência que irão desencadear o alcance aos objetivos (grifos do autor).

Observamos que o estabelecimento de redes de chat eram combinações feitas entre alunos e tutores-professores, no qual estes respeitavam o interesse e a motivação para que os alunos participassem ou escolhessem a forma de participação e de relacionamento no AVEA. Quanto à isso, as relações entre tutores-professores e alunos no AVEA do CLEC eram relações afetivas e de ensino, com estabelecimentos de rotinas de comunicação, de orientação e de feedback das tarefas realizadas.

Nas entrevistas com alunos, especificamente quanto a questão seis, abordou-se as relações entre tutores e aluno e estes responderam, em sua maioria, que as relações estabelecidas eram boas, pois mesmo estando espacialmente longe sentiam-se amparados. Fatores como a compreensão, a solicitação de auxílio, a boa orientação e a atitude prestativa fizeram com que os alunos chegassem a conclusão de que o relacionamento entre ambos era saudável, necessário e funcional, esclarecendo dúvidas e estabelecendo vínculos. Contudo, apenas uma aluna manifestou-se contrária a essas observações quanto a sua relação com a TDE do polo D. Seguem-se alguns relatos dos alunos quanto aos relacionamentos entre eles e os tutores-professores:

A relação é muito boa, a gente já tem uma longa caminhada e sinto que estamos sendo bem assistidos, mesmo que de longe (ALUNA DO POLO D).

Sou muitíssimo grato pela compreensão das tutoras a distância ao compreenderem quando envio alguma tarefa atrasada, pois onde moro, a dificuldade de sinal de internet e telefonia são horríveis (ALUNO DO POLO A).

Minha relação com os tutores a distância se baseia em ponto positivo, pois, quando preciso estão sempre dispostos e, principalmente, levam os alunos a pensar (ALUNA DO POLO B).

Muito bom, mas não com todos. Minha querida tutora D, minha tutora desde o começo do curso é pontual, é o meu porto seguro, onde peço ajuda e em seguida ganho retorno. Outra como a tutora de estágio, me sinto sem chão para andar, não temos entendimento, não ganhamos retorno das atividades desde o começo do curso, não nos dá a mínima e assim, fico na espera e não peço ajuda para a outra para não a magoar (ALUNA DO POLO D).

O último relato evidencia o desagrado da aluna perante algumas ações do TDE, mas a aluna não se manifestara quanto a isso com o próprio tutor com receio de magoa-lo e exalta a ação da TD, evidenciando que esta ia ao encontro de suas necessidades. No estabelecimento das categorias de ações coletivas, na subcategoria de ações deliberativas, uma das ações dos PP's foi justamente o de "cobrar" feedbacks dos tutores aos alunos, para que todos os alunos pudessem organizar suas tarefas sob a supervisão dos tutores, sejam eles a distância ou os de estágio, com o objetivo de superar esses desencontros.

Outro dado importante quanto ao estabelecimento de relações entre os alunos e tutores-professores está no fato de que os alunos descrevem a atuação dos tutores, no processo formativo do CLEC, associada as suas características e atribuições. Sua atuação está conectada a maneira pela qual se interessa e preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, procurando estar sempre em contato, correspondendo as demandas destes e aproximando-os da universidade e dos professores conteudistas. São descritos por manterem uma atuação dedicada e esforçada, sendo considerados bons profissionais. De acordo com um aluno:

A: Tivemos a sorte deles serem escolhidos para o nosso curso, embora não sabendo como se deu este processo, mas, eles, são realmente muito bons, além do alto grau de competência que possuem, é admirável o comprometimento e o envolvimento deles com o CLEC, chegam quase a serem militantes da educação do campo. E realmente observo o interesse deles para que nós, como futuros profissionais, tenhamos nossa prática diferenciada de tudo o que se tem visto em matéria de educação, isto é, que não fiquemos só com o básico da pedagogia (ALUNO DO POLO A).

Embora as relações entre tutores-professores e alunos tenham sido consideradas boas, elas não estão desvinculadas de tensões, de relações antagônicas e singulares. São momentos de aprendizagem que envolvem expectativas e sujeitos diferentes que juntos compõem um objetivo comum. É importante ressaltar que as relações que ocorrem no cenário educativo não são neutras, elas contribuem, acrescentam, reorganizam e aprimoram experiências e saberes. Para Franco (2012b, p. 151), essas relações “impõem uma convivência tensiva e contraditória entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar”. E, desse modo (Ibid., p. 151),

Como na vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadeamento de situações desafiadoras, intrigantes e exigentes para os alunos aos retornos que estes produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios que se apresentam é a marca da identidade do processo de ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

#### **4.4.2 Subcategoria *Gestão do Tempo***

Ainda na categoria de Ações Individuais foi desenvolvida a subcategoria de Gestão do Tempo. A gestão do tempo foi descrita pelos tutores-professores como sendo uma das suas preocupações quanto ao ensino na EaD. Essa gestão regularia as ações dos tutores-professores para o alcance de seus objetivos e para o cumprimento de suas atribuições. Nesta subcategoria encontramos a preocupação dos tutores-professores com o excesso de tarefas e com a sobreposição de funções, assim como o retorno aos alunos, em tempo, para que possam reorganizar seus trabalhos. Nas entrevistas com os tutores-professores a administração do tempo foi apontada como sendo um dos desafios para organizar as diferentes tarefas, além de esforços que faziam para manter a motivação nos alunos.

Em um dos chats realizados pela equipe do polo B, a TD manifesta-se contrária a algumas deliberações do curso que estavam interligadas ao excesso de tarefas e a sobreposição de funções. Esta tutora-professora sempre participou do chat com toda a equipe e seu posicionamento sempre foi firme e bastante objetivo em suas colocações, sendo suas ideias e críticas aceitas pelos outros membros do grupo. Observamos que havia uma grande influência desta tutora no andamento das deliberações da equipe, pois, diferencialmente do que ocorria em outros polos, era

esta que realizava a abertura de fórum para os alunos, atribuição da PP que a TD realizava e que sempre realizou ao longo do período observado.

Nos chats deste polo ocorriam, comumente, uma cordial saudação entre todos da equipe e logo em seguida partia-se para as necessidades que, basicamente, derivavam da tutora a distância, como o acompanhamento aos alunos e a correção de atividades. Houve um momento de grande descontentamento quando foi observado pela TD que não haveria TDE na orientação dos estágios, agregando estas às suas tarefas de tutora. Quanto a este assunto, a TD foi bastante enfática, expressando o seu posicionamento:

TD: Só não vou pagar pelos problemas.

PP: Vamos ter que encontrar uma forma de resolver que não sobrecarregue a equipe.

TD: Posso colaborar, mas não vou me sobrecarregar, olha quantas tarefas em LE 3?

PP: Com certeza, vamos aguardar a decisão e aí sim nos posicionarmos.

TD: Prefiro me posicionar desde o início, não é justo!

PP: Quando o projeto estiver ok devem postar em pdf, pois estão postando em word, para irmos arrumando juntos.

TD: Trabalho 40h, sou muito responsável e não vou ficar com algo que não dou conta.

PP: Não podemos nos posicionar sobre o que não sabemos ao certo. Precisamos saber qual é a proposta real para debatermos. Não adianta ficar chovendo no molhado.

TD: Sim, mas preciso fazer com que as pessoas se deem conta de que não somos máquinas.

PP: Mas a definição deve vir logo.

TD: Vou aguardar para dar o meu posicionamento. A proposta era nós termos todas as tarefas dos eixos e mais três alunas no estágio (CHAT DO POLO B, 15/09/2015).

A PP não demonstrou ter muitos argumentos para inserir a TD nesta tarefa e tenta deslocar o assunto para o trabalho dos projetos dos alunos, mas não conseguindo este novo direcionamento sugere reunir-se com a coordenação de tutoria para resolver o impasse. Percebemos, de igual modo, ao longo das observações deste chat, que a PP não levava para estes encontros virtuais com a equipe deliberações ou normativas que pudessem originar-se nas reuniões de PP e coordenação de tutoria. O assunto tratado sempre partia da TD, das dificuldades enfrentadas, sobre o excesso de tarefas e sobre o comprometimento dela com o trabalho. Houve um momento, nos diálogos deste polo, que ocorreu um estranhamento entre a PP e TD, pois a primeira desejava discutir assuntos com a tutora presencial quanto as dinâmicas das aulas e a TD queria resoluções para os seus dilemas. Em estudo realizado por Lima e Mill (2013), foi apontado alguns

problemas nas práticas pedagógicas de tutores. Esses problemas estavam relacionados as limitações de autonomia e de sobreposições de funções. Este último parece ser a gênese das críticas da TD.

Não observamos muitas trocas de aprendizagem e/ou conhecimento entre TD e TP, ficando cada uma focada em suas dúvidas, e a PP parecia não saber organizar este espaço de modo que houvesse essa dinâmica de troca entre os pares tutores. Mill, Ribeiro e Oliveira (2014), ao cunharem o termo de polidocência para a educação a distância, advertiram que o trabalho pedagógico é realizado por vários agentes. Na EaD o professor migrou da unidocência para a polidocência, ou seja, não é mais apenas um único professor responsável por uma série de atividades de um número  $x$  de alunos. Cada agente da EaD possui suas atribuições e especificidades, tornando o ensino fragmentado, porém, pelo número de alunos que se atende em EaD, em alguns casos parece ser favorável que se haja outros agentes. Segundo os autores (Ibid., 2014, p. 29):

Falar da polidocência na EaD ou da impossibilidade da unidocência nesta modalidade requer refletir sobre a (necessária) fragmentação do processo de trabalho dos educadores da EaD e também da (desejável) colaboração daí decorrente entre os membros da equipe. Percebe-se que o coletivo de trabalhadores que oferecem um curso universitário organiza-se de forma interdependente e dificultando a unidocência. Isso é perceptível mesmo num processo de trabalho virtual mais simplificado (mais artesanal), em que o docente se dispusesse a organizar o saber, dar aula, manejar/gerenciar sua sala de aula, acompanhar todos os seus alunos no processo de ressignificação das informações da aula, avaliar o desempenho desses alunos etc. Em outras palavras, mesmo que o docente se dispusesse a fazer basicamente aquilo que sempre faz no ensino presencial, pode depender de algum outro trabalhador (grifos dos autores).

No exemplo de diálogo da TD e PP do polo B há a preocupação da TD de não conseguir dar conta de todas as suas atividades de tutora, somadas a uma atividade extra que não deveria ser a sua, de tutora a distância de estágio, decorrendo daí toda a sua preocupação e crítica.

Nas entrevistas com os tutores-professores, a quinta questão explorou as questões de organização do trabalho pedagógico do tutor, ou seja, como este organizava as suas ações pedagógico-didáticas no percurso da tutoria. A partir das respostas, dividimos esta organização em dois tipos: dos tutores que organizam o tempo de maneira flexível, escapando a rigidez das normas estabelecidas; e, dos tutores que estabelecem metas de trabalho, rotina organizada com disciplina:

TDE2: Tento ter horários definidos para corrigir e trocar mensagens com os alunos, mas não sou rígida, quando é necessário vou até madrugada para dar resposta, não deixando acumular atividades (TDE POLO D).

TDE: Organizo meu tempo de acordo com a necessidade das tarefas. Assim, a cada semestre e a cada eixo refaço meus horários para poder atender aos alunos com qualidade (TDE POLO A).

Esses dois primeiros relatos revelaram o atendimento e integração com os alunos de maneira flexível, de acordo com os andamentos das necessidades e das tarefas. Assim como permite refletir que há uma carga expressiva de trabalho no qual o TDE precisa trabalhar de madrugada para conseguir prestar todos os atendimentos. Outros relatos quanto a gestão do tempo, exprimem uma rotina e disciplinamento:

TD: Procuo ter disciplina, ou seja, busco acessar sempre o moodle; entro todos os dias no moodle, leio os materiais, envio mensagens aos alunos, participo dos fóruns. Participo das reuniões presenciais com PP e dos chats com a equipe. A avaliação é constante através das emissões de feedbacks das tarefas aos alunos. Busco acompanhar de forma efetiva e sistemática o processo ensino-aprendizagem (TD POLO A).

TDE1: Para bom andamento do eixo é necessário manter um diálogo constante com a equipe de trabalho, sendo assim a participação assídua nas reuniões online e presencial fazem-se de suma importância. Buscar atender aos discentes no ambiente com uma assiduidade regular, auxilia a manter uma rotina de trabalho no mínimo razoavelmente organizada. Quanto aos horários, é preciso delimitar os horários de trabalho na EaD, pois do contrário, o tutor/professor fica tempo de mais procurando atender a todas as demandas e acaba por estressar-se em demasia (TDE1 POLO D).

TD: Quando iniciei ultrapassava as horas de trabalho destinada a EaD devido à grande demanda. Com o tempo aprendi a administrar melhor o tempo e estabelecer metas de trabalho. A dificuldade, às vezes, é seguir os “scripts” que outras pessoas pensaram sem ao menos ter contato com as mesmas. Muitas vezes minha experiência em sala de aula (nem todos os PPs possuem) já anunciam que determinada dinâmica não dará certo. Nem tudo tem critério definido, é preciso ter cuidado para não cair na subjetividade. Organizo as avaliações e participo das reuniões quando possível, pois a prioridade é atender as alunas (TD POLO A).

Quando ao último relato da TD do polo B, revela que aprendeu a gerir seu tempo e que possui certa contrariedade em seguir predeterminações de outros agentes da EaD, em razão de que muitos desses não possuem uma prática de sala de aula. Contudo, aceita, mesmo sem querer, levar em conta a informação solicitada por este “outro” que não “sabe” da prática da sala de aula. Para Franco (2012a), esta prática pedagógica, que transpomos ao tutor, é composta por uma imposição, uma determinação alheia ao sujeito, porém com determinação e objetividade específica.

Os relatos também demonstram que há o estabelecimento de uma conexão, bastante forte, com as atribuições desejáveis dos tutores, presente nas bibliografias que investigam a EaD (MILL, 2012; GONZALEZ, 2005; BELLONI, 2009), nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) e no Projeto Político Pedagógico do CLEC (2012). Assim como demonstram uma tendência de excesso de trabalho e escassez de tempo, se não bem organizado pelos tutores, destinados ao atendimento dos alunos, suas demandas e correções de atividades.

Destacamos, quanto à gestão do tempo, que os tutores-professores ligaram às suas organizações do trabalho pedagógico um verbo, uma ação, conjugada no tempo presente: *tento, procuro, organizo, busco e aprendo*. Refletindo acerca dessas ações, nos encorajamos a desenhar um arranjo de organização do trabalho pedagógico dos tutores-professores do CLEC, especificamente quanto a turma três, objeto desse estudo:

- 1ª – ao iniciar as tarefas de tutoria elaboram-se *tentativas* de ter horários definidos para atendimento aos alunos, correções de atividades e reuniões com equipe;
- 2ª – após as tentativas, *procura-se* escolher um ciclo de ações no qual se consiga dar conta de toda a demanda das tarefas de tutoria;
- 3ª – *Organiza-se e reorganiza-se* os ciclos de ações adequando-os as tarefas do cotidiano, as demandas dos eixos e dos alunos;
- 4ª – *busca-se* estabelecer um equilíbrio de ciclos de ações que me permitam alcançar todas as atividades na e da tutoria;
- 5ª – *Aprende-se* que a tentativa, a procura, a busca e a organização do estabelecimento de um ciclo de ações na tutoria favorecerá o desenvolvimento de um trabalho com qualidade e de que a qualquer momento esses ciclos podem ser refeitos, revistos e rearranjados.

Permeando esses aspectos, encontramos indícios de práticas pedagógicas aninhadas (SACRISTÁN, 1995), ou seja, práticas pedagógicas conectadas a outras práticas que compõem a deliberação, a tomada de decisão acerca de uma prática usual. Este arranjo de organização do trabalho pedagógico expressa essas relações compostas por adesão, negociação e imposição (FRANCO, 2012a) aninhadas a outras práticas, sejam estas de caráter antropológico, institucionais e/ou concorrentes (SACRISTÁN, 1995).

#### 4.4.3 Subcategoria *Gestão burocrática do tutor-professor*

Na categoria de Ações Individuais surgiu a subcategoria de Gestão Burocrática do tutor-professor. Nesta categoria, o tutor-professor realiza as suas ações burocráticas, ou seja, as de exigências formais do curso. Estas exigências referem-se à elaboração de relatórios de avaliação dos alunos, relatório de bolsista e confecção das cartas de aprovação para o estágio. Os relatórios de avaliação dos alunos eram elaborados conforme o fechamento dos eixos (disciplinas). Já os relatórios de bolsistas eram realizados mensalmente e deveriam conter todas as atividades realizadas pelo bolsista (tutor-professor) no mês. As cartas de aprovação para o estágio eram elaboradas a partir da avaliação do tutor-professor quanto aos projetos e planos de aula para a prática de estágio.

Foram analisados 25 relatórios de três tutoras a distância de estágio (TDE) dos polos A e D e de duas tutoras a distância (TD) dos polos A e B, entre os meses de julho a dezembro do ano de 2015. Totalizando 10 relatórios de TD e 15 relatórios de TDE. A tabela a seguir expressa esses dados:

Tabela 4 - Relatório de Atividades Mensais organizados pelos tutores-professores

<b>Relatórios de Atividades – julho a novembro/2015</b>				
<b>Tutores</b>	<b>Polo A</b>	<b>Polo B</b>	<b>Polo C</b>	<b>Totais</b>
TD	5 relatórios	5 relatórios		10
TDE	5 relatórios		10 relatórios	15

Os Relatórios de Atividades são documentos previstos no Guia dos Bolsistas (CLEC, 2012), no qual há a orientação para que os tutores elaborem os seus relatórios e postem mensalmente no espaço de capacitação, espaço destinado apenas à equipe de trabalho do curso. Neste relatório há a descrição de dados de identificação do tutor-professor quanto a: polo de atuação, função, eixos em andamento, período do relatório, quantidade de alunos, ações para a condução do curso, ou seja, as atividades que foram desenvolvidas ao longo do mês e ações desenvolvidas para prevenir a evasão, desistência ou recuperação dos alunos.

Os dados que mais despertaram interesse e que já foram elucidando dúvidas que foram surgindo no percurso das observações no AVEA, foram quanto as

descrições das ações para a condução do curso, ou seja, das atividades desenvolvidas pelos tutores-professores mensalmente.

Esses relatórios evidenciam, nas atividades de condução do curso, as categorias de Ações Coletivas e de Ações individuais e sua subcategoria, gestão do ensino e aprendizagem. Nesses relatórios há aspectos comuns entre um mês e outro, pois configuram-se como ações que devem ser tomadas cotidianamente e que não sofrem alterações no decorrer do curso. Nomearemos algumas atribuições que surgiram de maneira comum nos relatórios como ações de trabalho que foram desenvolvidas pelos tutores-professores ao longo dos meses de julho a novembro do ano de 2015. A seguir, organizamos duas tabelas que demonstram as descrições das ações dos tutores a distância (TD) e dos tutores a distância de estágio (TDE):

Tabela 5 - Atividades desempenhadas pelos TD e TDE no CLEC

<b>Relatórios de Atividades – julho/dezembro – 2015</b>		
<b>Totais de relatórios</b>	<b>TD - 10</b>	<b>TDE -15</b>
Atividades desempenhadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em chat semanal com equipe do polo;</li> <li>• Feedback aos alunos das tarefas realizadas;</li> <li>• Acompanhamento dos eixos em andamento;</li> <li>• Interação com os alunos por meio de fóruns, mensagens e e-mail;</li> <li>• Elaboração do relatório de bolsista;</li> <li>• Elaboração dos relatórios de avaliação dos alunos;</li> <li>• Acompanhamento diário dos materiais disponibilizados no ambiente e leitura dos textos e materiais dos eixos;</li> <li>• Acompanhamento e avaliação dos alunos em recuperação e em pendência;</li> <li>• Reuniões presenciais quando necessário para a apresentação de um eixo novo;</li> <li>• Chamamento e motivação para que os alunos cuidem os prazos e participem das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em reunião presencial semanal para tutores de estágio;</li> <li>• Participação em chat semanal com alunos;</li> <li>• Participação em chat semanal com equipe;</li> <li>• Orientação de estágio via espaço de orientação de estágio;</li> <li>• Envio de mensagens aos alunos alertando-os sobre prazos;</li> <li>• Correção e orientação dos fichamentos e planos de estágio produzidos pelos alunos;</li> <li>• Leitura dos diários de bordo produzido pelos alunos no estágio;</li> <li>• Participação em fóruns com a intenção de trocar informações com os alunos;</li> <li>• Elaboração de pareceres;</li> <li>• Leitura dos textos disponibilizados no ambiente.</li> </ul>

As atividades descritas acima descrevem as ações dos TD e TDE em três módulos distintos: 1º) de interação direta com os alunos, como troca de mensagens, de e-mail, feedback das tarefas, acompanhamento em fóruns, chats com aluno e acompanhamento de diários e planos de estágio (Ações Individuais e Gestão do Ensino e da aprendizagem); 2º) de interação com outros membros da equipe de

cada polo em ações de reuniões presenciais e chats (Ações Coletivas e Relacionais e Informativas); e, 3º) atividades que os tutores-professores desempenham em suas rotinas individuais de tutoria, como na elaboração de pareceres, leitura de trabalhos, elaboração de relatórios de bolsista e de avaliação dos alunos, elaboração da carta de liberação para o estágio, leituras dos diários de bordo e dos planos de estágio, (Ações Individuais e Burocráticas).

Outras tarefas foram lembradas por alguns tutores-professores em seus relatórios, mas que não aparecem de maneira corriqueira, sendo considerado elementos singulares nas ações específicas desses tutores-professores.

A tutora a distância (TD) do Polo B relatou, no seu relatório do mês de setembro, o início do acompanhamento do estágio de uma aluna que ficará sob sua supervisão. E por consequência, nos meses subsequentes, a TD sempre expressava as orientações que foram dirigidas a esta aluna. Este fato nos esclareceu algumas dúvidas que havíamos ficado, na observação do AVEA, quanto ao espaço de orientação desta tutora-professora e, então, verificamos que a TD não se utilizava do espaço de orientação e chat de orientação para o estágio porque havia combinado com a aluna outros meios de fazer esse acompanhamento, que ocorreram basicamente através de trocas de e-mails – dado este descrito apenas nos seus relatórios.

A tutora a distância de estágio 1 (TDE 1) do polo D descreveu em seu relatório que no mês de outubro realizou uma visita de supervisão aos alunos nos estágios. Esta visita foi realizada a todos os alunos que estavam sob sua orientação e muitos dos diálogos que observamos nos espaços de orientação e nos chats de orientação de estágios estavam relacionados a esta visita da TD.

A TD do polo A narrou em seus relatórios dos meses de julho a novembro reuniões presenciais com a professora pesquisadora (PP) de seu polo, no entanto, não encontramos, além deste dado contido nos relatórios, registros de ocorrências desses eventos. Além disso, esta tutora-professora também narrou, em seu relatório do mês de novembro, que realizou uma visita ao polo com o objetivo de conhecer seus alunos pessoalmente e de confraternizar-se junto com eles ao término do ano letivo.

Essas três referências acerca das ações dos tutores, que não aparecem de modo comum em todos os relatórios, exprimem a particularidade de cada tutor-professor, assim como as suas percepções acerca das deliberações realizadas. Ao

procurarmos compreender a sua prática pedagógica tornou-se necessário conhecer algumas particularidades.

Na construção do novo emergente deste estudo, proporcionada pela análise realizada, foi possível percebermos que em EaD a prática pedagógica do tutor não está circunscrita apenas ao envolvimento direto com o aluno e com sua sala de aula virtual, representada pelos eixos e/ou disciplinas do CLEC e as ferramentas de integração entre alunos e tutores-professores. As suas práticas pedagógicas misturam-se com ao trabalho pedagógico, ou seja, a todas as atividades que desempenham na sua ação prática de tutores-professores, respondendo por diversificadas ações que estão também integradas a cotidianidade burocrática da ação de tutor, afirmando o que os pesquisadores em EaD vem relatando quanto aos variados papéis desempenhados por estes atores: administrativos, tecnológicos, pedagógicos (BELLONI, 2009; MATTAR, 2012) no âmbito da educação a distância.

Não distanciamos trabalho pedagógico e prática pedagógica porque observou-se que ambos influenciam e sofrem influência, resultando na ação pedagógica, na deliberação do tutor-professor. São ações que estão aninhadas a outras ações e que em alguns momentos dependem uma das outras nas tomadas de decisões, que refletem as escolhas ou decisões. São ações complexas que estão estabelecidas em redes de conexão, como uma malha, que integra e interage ao mesmo tempo. Em EaD, pelo menos no presente estudo, não foi possível ter precisão da distinção da prática pedagógica do tutor-professor relacionada a prática pedagógica da sala de aula presencial. É desejável que se tenha flexibilidade no olhar para o entendimento dessas práticas pedagógicas em âmbito virtual.

Além disso, destaca-se, que neste estudo, todos os tutores-professores envolvidos possuíam formação acadêmica em um tipo de licenciatura, fato que lhes proporcionou um manejo nas relações e nas ações da sua prática pedagógica. Esta experiência docente precede a EaD e contribui para o seu desempenho tanto nas relações, quanto nas posturas adotadas.

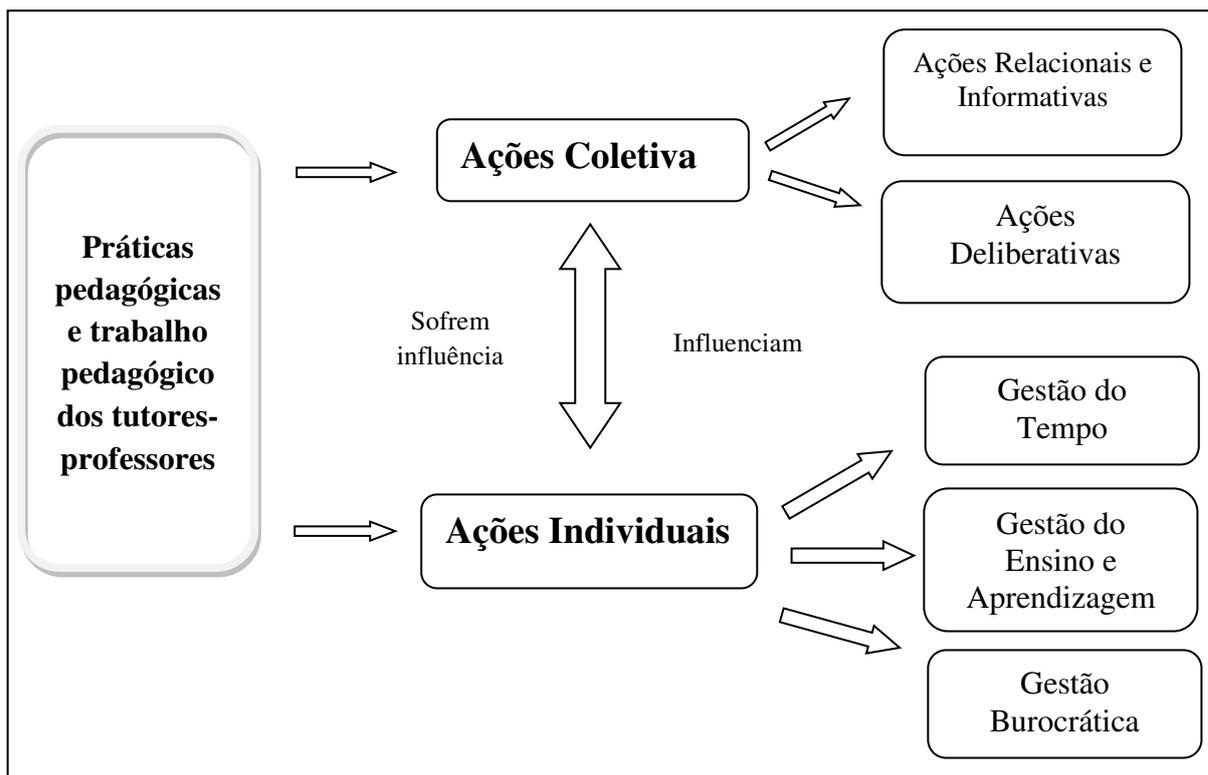


Figura 3 – Organograma: Práticas pedagógicas dos tutores-professores – movimento dinâmico em um campo tensivo

## **5. Conclusões**

Neste estudo buscamos compreender a prática pedagógica desenvolvido pelo tutor-professor a distância da turma três, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UaB/UFpel, nas suas ações de tutoria, sendo que estas ações representam e se misturam ao trabalho pedagógico.

Entendemos por práticas pedagógicas, a partir dos teóricos estudados (FRANCO, 2012a, 2012b; SACRISTÁN, 1995), como ações organizativas, intencionais e rotineiras, não apenas prescritivas, que os professores desenvolvem em suas salas de aula. Contudo, neste estudo alargamos este conceito pois, as práticas pedagógicas dos tutores-professores misturam-se ao desempenho do seu trabalho pedagógico, levando em conta elementos históricos, sociais e culturais que compõem o seu repertório de ação e de deliberação, sendo elementos que se inter-relacionam, influenciando-se mutuamente.

De acordo com as análises, foi possível estabelecer dois tipos de categorias bases no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos tutores-professores representando nossa compreensão de tais práticas. Essas categorias foram divididas em Ações Coletivas e Ações Individuais e que caracterizam um ciclo de ações para a organização das suas práticas e do seu trabalho pedagógico.

As Ações Coletivas representam aquelas nas quais o tutor-professor interage com outros membros da equipe polidocente, não havendo interação com alunos (MILL, 2012). Há nesta categoria a subdivisão em Ações Relacionais e Informativas e Ações Deliberativas. As Ações Relacionais e Informativas, representam as comunicações entre a equipe quanto ao entrosamento do grupo, a dinâmica das atividades e o estabelecimento de vínculos entre os pares. Já as Ações Deliberativas representam reuniões virtuais e/ou presenciais que ocorriam com a equipe ou PP para deliberar quanto ao andamento do curso, assim como para a

apresentação de um novo eixo e estratégias de acompanhamento que eram esperados dos tutores-professores.

A categoria de Ações Individuais representa a gestão da docência do tutor-professor do CLEC. Nesta encontra-se o exercício das práticas pedagógicas propriamente ditas, desempenhadas pelos tutores-professores ao longo do seu trabalho de tutoria. Esta categoria está subdividida em Gestão do tempo, Gestão do ensino e da aprendizagem e Gestão burocrática de tutor-professor. Na subcategoria Gestão do tempo, encontramos a preocupação do tutor-professor com o tempo que, embora seja tratado como atemporal em EaD, pela sua maleabilidade (KENSKI, 2013), representa uma das preocupações, desafios e ocupações dos tutores no desenvolvimento da sua prática pedagógica e do seu trabalho pedagógico. A determinação pelo estabelecimento desta categoria surge a partir dos relatos dos tutores-professores em relação às suas preocupações e descontentamentos. Preocupações com o excesso de tarefas, na correção dos trabalhos dos acadêmicos e, ao mesmo tempo, atender com qualidade a demanda destes. Na subcategoria de Gestão do ensino e da aprendizagem, encontramos os polos do processo educativo ensinar e aprender, assim como as interações entre alunos e tutores-professores, momentos nos quais identificamos a exigência de trabalhos mais qualificados acrescidos das normas acadêmicas, organizados dentro dos prazos estabelecidos, qualificação da escrita, sugestão de leituras, refazimento de tarefas e feedbacks. E, na subcategoria de Gestão burocrática do tutor-professor, encontramos os trabalhos, que denominamos de burocráticos não envolvendo explicitamente interações com alunos, mas, sim tarefas solitárias e implícitas em relação aos discentes, como, por exemplo, escrita de relatório de avaliação destes, relatório de bolsista (próprio tutor-professor) que, além de narrar as suas próprias ações, deveriam conter estratégias utilizadas no manejo com alunos desistentes ou com dificuldades, bem como leituras de textos dos eixos em andamento, leituras dos diários de estágios, e pesquisas para sugestão de leituras.

Práticas pedagógicas e trabalho pedagógico misturou-se neste estudo, tornando complexa a ação do tutor-professor e reafirmando o que os pesquisadores da EaD relatam quanto à multiplicidade de práticas e envolvimento que estes sujeitos operam. Percebemos que as práticas pedagógicas dos tutores-professores representam ações complexas que derivam de muitas combinações, sejam elas compostas por adesão, negociação ou imposição (FRANCO, 2012a).

Em muitos momentos percebemos que os tutores-professores negociam, dialogam e criticam determinadas deliberações por parte dos coordenadores e professores conteudistas do CLEC. Outras, são aceitas de modo espontâneo e, outras ainda são determinadas, havendo obrigatoriedade e imposição (FRANCO, 2012a). Todas essas práticas funcionam, movimentam-se em um sistema de práticas aninhadas (SACRISTÁN, 1995).

Ainda, houveram outros achados desta pesquisa referentes aos objetivos específicos.

Quanto ao processo educativo desempenhado pelo tutor no CLEC verificou-se como sendo fundamental para o andamento do curso, reconhecido não apenas pelos alunos e por outros membros da equipe, mas, por eles próprios. Acreditam que suas ações refletem a importância de suas interferências junto aos alunos. Além disso, os tutores-professores reconhecem-se como elemento integrador, sujeito docente, caracterizando-se como professores e sendo deste modo considerados pelos alunos e professores pesquisadores participantes do estudo.

As interações estabelecidas no AVEA entre tutores-professores e seus alunos ocorreram, na maioria das vezes, baseadas em aspectos positivos e que representam um componente de proximidade. Houve apenas um relato, de queixa, de uma aluna, em relação a um tutor-professor quanto a demora do seu feedback. Semelhantes a estas relações com os alunos, os tutores-professores relacionaram-se de maneira respeitosa e crítica com outros membros da equipe. Os envolvimento pontuados no estudo, pelos encontros em chats, evidenciaram também relações de proximidade, assim como deixaram a mostra este espaço como um ambiente tenso, onde ocorrem concordâncias e discordâncias, afinidades e argumentação de seus posicionamentos perante uma dificuldade. Percebeu-se que o espaço de chat se assemelha a uma sala de professores presenciais, espaços de encontro nas escolas e universidades onde estão presentes componentes críticos, reflexivos e afetivos.

O estudo mostrou também que os tutores-professores investigados possuíam formação acadêmica no campo da educação e que suas experiências na educação presencial precediam a da EaD. Notou-se que as experiências da educação presencial contribuíram para o desenvolvimento das ações na docência virtual, mostrando que os tutores-professores se sentiam mais seguros nas tomadas de decisões e argumentações nos chats com a equipe de seu polo.

Ainda, contribuindo com o desenvolvimento da experiência, embora o caráter fortemente prescritivo presente na EaD, constatamos que há momentos para o inusitado, para a construção de experiências extraordinárias. São pequenas brechas para que isso aconteça. As que existem estão encobertas como negações ou não adesões ao determinado. Salienta-se que, ao se tratar de práticas pedagógicas, não é possível desconsiderarmos o potencial individual, criativo e artesanal e, que oportuniza o desenvolvimento do novo em uma lógica diferenciada elevando a subjetividade, valorizando as experiências e construindo saberes decorrentes da prática e da vivência coletiva. Há sempre momentos para situações inusitadas (LIMA E MILL, 2013), que exigem do professor decisões e posturas. Portanto, é tempo de criar, refletir e agir, pensar o novo em EaD de modo que contribuamos para que sendo uma modalidade de educação em ascensão, e para que a qualidade sempre esteja sendo almejada, valorizando seus sujeitos, espaços e modos de ensinar e de aprender na realidade virtual.

Neste estudo evidenciou-se também algumas fragilidades e novos questionamentos quanto ao envolvimento dos tutores no campo da Educação a Distância. Inicialmente, percebeu-se que há a necessidade de maiores estudos na área do desenvolvimento do trabalho pedagógico virtual, buscando clarear este conceito para o campo da EaD, assim como também um estudo sobre o desenvolvimento da experiência docente dos tutores nesta modalidade de ensino. Segundo, abre espaço para futuros estudos quanto a complexidade da prática pedagógica virtual, que poderá ser analisada a luz da teoria do pensamento complexo. Terceiro, quais seriam os saberes necessários à prática pedagógica dos tutores-professores em EaD? Quanto a formação, é possível pensarmos em uma formação específica, legitimando esta função e a reconhecendo como docência?

São vários os questionamentos suscitados e desejamos que este estudo, possa de algum modo, servir para que sejam ampliados os olhares para o campo da educação a distância com novas pesquisas e releituras de estudos já realizados.

## Referências

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brazil, 2009. p.9-13.

ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BEZERRA, Carolina Cavalcanti. O papel do tutor na modalidade de ensino a distância. In: OLIANI, Gilberto; MOURA, Rogério (Orgs.). **Educação a distância: gestão e docência**. Curitiba: CTV, 2012. p.147-167.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 26**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CLEC – Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Guia do bolsista**. Pelotas: UFPel, 2012.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CORDENONSI, Andre Zanki; BERNARDI, Giliane. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e objetos educacionais: o diálogo mediado por tecnologias na Educação Superior. **Revista Inter-Ação**, v.35, n.2, p.253-274, jul./dez., 2010.

DE BASTOS, Fábio da Purificação; ALBERTI, Taís Fim; MAZZARDO, Mara Denize. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e aprender e suas implicações no contexto escolar. **Revista Novas Tecnologias na Educação CINTED-UFRGS**, v.3, n.1, p.1-9, mai. 2005.

DOMINGO, José C.; FERRÉ, Nuria P. de L. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José; FERRÉ, Nuria P. de L. (Comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p.21-85.

ENDIPE. **Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino**. Disponível em: <<http://endipe.pro.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESUD. **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Disponível em: <<http://esud2015.uneb.br>> Acesso em: 10 dez. 2015.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO; José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a. p.169-187.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FERREIRA, Lílíana Soares. Trabalho Pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br>> Acesso em 11 maio. 2016.

GEBERA, Osbaldo Washington Turpo. La netnografía: um método de investigación en internet. **Educator**, n.42, p.81-93, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3100552>> Acesso em: 24 jan. 2015;

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

IFAL - Instituto Federal Alagoas. **EAD**. [sem data de publicação]. Disponível em: <<http://www.ead.ifal.edu.br/>> Acesso em: 15 dez. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 59-68

KOZINET, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p.20-28, jan./abr., 2002.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Denise; MILL, Daniel. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.16, n.1, p.33-46, jan./abr., 2013.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson, 2007.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEIRIEU, Philippe. Ninguém ensina sozinho: verdadeiro ou falso. In: PLATONE, Françoise; HARDY, Marianne. **Ninguém ensina sozinho**: responsabilidade coletiva

na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.15-18.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

MILL, Daniel; OTSUKA, Joice Lee; OLIVEIRA, Márcia; ZANOTTO, Maria Angélica. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: MACIEL, Cristiano (org.). **Educação a Distância**: ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá, EdUFMT, 2013. p.219-259.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a Distância Virtual: Organização social e técnica dos trabalhadores na idade média. **Revista Trabalho e Educação**, v.16, n.1, p.75-98, jan./fev. 2007.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis; OLIVEIRA, Márcia. **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nocoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v.29, n.2, n.p., 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 15 out. 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

NOVELI, Marcio. Do off-line a on-line: a Netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a internet? **Revista em contexto**, ano 6, v.12, p.107-133, jun./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/viewArticle/2697>> Acesso em: 23 jan. 2015.

ORTH, Miguel. O paradigma da sociedade informacional, global e ou em redes e seus desafios para a educação. **Diálogo**, Canoas, Centro Universitário La Salle, n.11, p.15-30, jul./dez. 2007.

ORTH, Miguel. As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada. **Revista Educação em Questão (Online)**, v.37, p.76-98, 2010.

ORTH, Miguel. Processos de Ensino e de Aprendizagem desencadeados na disciplina de Políticas Educacionais a Distância: recortes de uma prática. **Série Estudos**, n. 30, p. 349-362, jul-dez, 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. **Pedagogia: Ciência ou Educação?** São Paulo: Cortez, 2011. p.47-83.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CLEC. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Pelotas: UFPel, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995. p.63-92.

SCHLEMMER, Eliane. Comunidades virtuais de aprendizagem: possibilidades para repensar práticas didático-pedagógicas. **ANPED SUL**, 2004. 19p. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12\\_09\\_24\\_comunidades\\_virtuais\\_de\\_aprendizagem\\_possibilidades\\_para\\_rep.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_09_24_comunidades_virtuais_de_aprendizagem_possibilidades_para_rep.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2015;

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Revista em Aberto**, v.23, n.84, p.17-30, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. Base teórico metodológica da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, v.4, p.73-106, 2001.

UAB/CAPES. Disponível em:

<[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=12](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

VALENTE, José Armando. O papel da Interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara.

**Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.25-41.